



**ABDELILAH SUISSE**      **Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos**





**ABDELILAH SUISSE**

## **Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e coorientação do Doutor António José Miranda, Professor Auxiliar aposentado do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN – POPH – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário.





À minha esposa, Rute, e ao meu filho, Samir(zinho), por estarem todo este tempo ao meu lado. Pelo seu apoio incondicional e pela compreensão das muitas horas de presença roubadas. O meu muito grande obrigado/chukrane!

À minha família em Marrocos que me deu o exemplo de como lutar para enfrentar os desafios e alcançar as metas.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Vitor Brás de Sequeira Amaral**

professor catedrático da Universidade de Aveiro

**Profª. Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira**

professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Profª. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**

professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório**

professor associado com agregação da Universidade da Beira Interior

**Profª. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**

professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

**Prof. Doutor António José Ribeiro Miranda**

professor auxiliar aposentado da Universidade de Aveiro (coorientador)

**Profª. Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins**

professora auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**Profª. Doutora Maria Filomena Dias Capucho**

professora auxiliar do Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa





## agradecimentos

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade pela sua valiosa orientação e compromisso com este trabalho. Conseguiu, sempre, com as suas sugestões, levar as minhas ideias a bom rumo.

Ao Professor Doutor José António Miranda pela coorientação na construção do projeto inicial para a candidatura para obtenção da Bolsa de Doutoramento à Fundação para a Ciências e Tecnologia (SFRH/BD 46148/2008).

Às Coordenadoras do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – LALE – as professoras Ana Isabel Andrade e Helena Araújo e Sá, por me terem acolhido e envolvido nos seus trabalhos e projetos. Devo reconhecer que os seminários realizados no âmbito das atividades do LALE foram muito importantes para a minha formação e desenvolvimento profissional.

Às colegas do LALE pelo apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

Ao Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” – CIDTFF – que apoiou e financiou as minhas participações em vários congressos, nacionais e internacionais.

Ao Professor Doutor Fouad Brigui, responsável pela Docência de Português Língua Estrangeira (PLE) da Faculdade de Letras *Dhar Mehraz* da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah* de Fez, pela colaboração, pelo entusiasmo no acolhimento, pela facilitação na recolha dos dados junto dos seus alunos e pela partilha contínua do conhecimento científico.

Aos seus alunos de PLE, pela paciência e a dedicação que tiveram em todas as atividades planeadas. Decerto, foram os verdadeiros alicerces deste estudo.

Ao Instituto Camões, que através do seu Leitorado na Faculdade de Letras *Dhar Mehraz* da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah* de Fez me permitiu descobrir o mundo da lusofonia.

Aos meus colegas do Departamento de Línguas e Culturas que me incentivaram sempre para levar a cabo este trabalho.

Aos amigos, todos aqueles que, acompanhando de perto ou de longe este trabalho, não falharam no apoio e compreensão.



## palavras-chave

aquisição de uma terceira língua, transferência linguística, alunos marroquinos de português, competência plurilingue, didática do plurilinguismo.

## resumo

No quadro dos trabalhos sobre a aquisição de uma terceira língua (L3), este estudo pressupõe que a aquisição de uma L3, ou de outra adicional, apresenta características próprias, em comparação com a aquisição de uma segunda língua, porque o aluno plurilingue (que sabe mais do que duas línguas) tem a possibilidade de as mobilizar numa nova aprendizagem. Nesta linha, o presente estudo pretendeu compreender, numa perspetiva cognitiva, *como os estudantes universitários marroquinos, com perfis linguísticos distintos, mobilizam e gerem o seu repertório plurilingue* – ao nível do saber declarativo e do saber processual – no decurso da aprendizagem do português como terceira língua estrangeira (LE3).

Para o efeito, realizou-se um estudo com dois grupos de estudantes marroquinos, aprendentes de língua portuguesa (LE3) em contexto universitário. Os sujeitos foram caracterizados através de um questionário inicial e de entrevistas, para em seguida serem analisadas as suas produções escritas em português língua estrangeira. Os dados obtidos mostram que os aprendentes marroquinos apresentam perfis linguísticos (relativamente) diferentes, na medida em que o repertório linguístico-comunicativo do Grupo 1 (G1) é constituído por uma língua semita, o árabe padrão (L1) e a sua variante dialetal, *dārija*, e por três línguas românicas – o francês (LE1), o espanhol (LE2) e o português (LE3); enquanto que no Grupo 2 (G2), os sujeitos têm também no seu repertório linguístico-comunicativo o árabe padrão (L1) e a variante dialetal, *dārija*, e conhecem ainda uma língua germânica, o inglês (LE2), e duas línguas românicas – o francês (LE1) e o português (LE3).

Os resultados obtidos na análise dos dados recolhidos com o questionário e a entrevista salientam que, ao nível declarativo, tanto o G1 como o G2 percecionam o árabe padrão (L1) como uma mais-valia na aprendizagem do português (LE3), sobretudo a nível fonético e lexical, referindo-se neste último aos arabismos. No que respeita às línguas estrangeiras, ambos os grupos dizem que se apoiam no seu repertório plurilingue, de forma diferenciada, visto que o G1 acredita que o espanhol (LE2) contribui para a aprendizagem do português (LE3), em detrimento do francês (LE1); ao passo que o G2 reconhece mais a importância do francês (LE1), comparativamente com o inglês (LE2). De acordo com os aprendentes marroquinos, o contributo destas línguas estrangeiras na aprendizagem do português (LE3) ocorre, nomeadamente, no léxico e na sintaxe.

Ao nível processual, a análise dos desvios verificados nas produções escritas de português (LE3) indica-nos que nem sempre a L1, o árabe padrão, e a LM, o dialeto marroquino, se afiguram como fontes preponderantes de transferência, pois as outras línguas estrangeiras, o espanhol (LE2), no caso do G1, e do francês (LE1), no caso do G2, são as línguas mais ativadas pelos alunos marroquinos – num processo hipotético, seletivo, complexo, heterogêneo e dinâmico – e isso verifica-se no uso do léxico e em alguns aspetos sintáticos.

Face aos resultados obtidos, o estudo mostra que a apropriação do português (LE3) não se efetua à margem das línguas que integram os repertórios linguístico-comunicativos dos aprendentes, pois a sua ativação e/ou bloqueio nas produções escritas de português (LE3) depende(m) essencialmente da conjugação de vários fatores, tais como a proximidade linguística, a proficiência, o efeito do estatuto da língua estrangeira e a exposição e uso recente desta.

Além disso, os resultados da análise revelam que as transferências linguísticas produzidas pelos alunos marroquinos nas suas produções escritas (transferências estas que não deixam de ser uma competência em construção) são qualitativamente diferentes, dependendo substancialmente das línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes. Neste sentido, na categoria lexical, constatamos que o G1 transfere mais vocabulário do espanhol (LE2), sendo a maioria por empréstimos diretos; ao passo que o G2 privilegia as transferências que se caracterizam pela hibridez e nas quais predominam uma mescla de duas línguas, isto é, traços do francês (LE1) e do português (LE3). Ainda assim, verifica-se que os alunos marroquinos de ambos os grupos evidenciam, na categoria gramatical, dificuldades na automatização das estruturas marcadas da língua portuguesa, dificuldades estas que poderão ser explicadas no âmbito da Hipótese do Mercado Diferencial, pressupondo que as estruturas mais marcadas e específicas na língua em estudo, em comparação com as línguas do seu repertório, são aquelas que apresentam níveis de automatização mais exigentes.

À luz destes resultados, o estudo termina com uma reflexão didática que se baseia no conceito *Noticing Hypothesis*, pretendendo mostrar a importância de se rentabilizar o repertório plurilingue dos alunos e a sua consciência metalinguística aquando da explicação de conteúdos lexicais e gramaticais da língua portuguesa pelo professor, sempre que esta é ensinada posteriormente a outras línguas como acontece em muitas situações.

Espera-se, assim, que este estudo, mostrando a importância de valorizar as biografias linguísticas dos aprendentes e o seu contexto educativo, à semelhança do conhecimento produzido pelos estudos sobre a aquisição de uma L3, contribua para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de uma LE e constitua um *leitmotiv* para a reflexão e a discussão de quem intervém em situações de ensino, dada a existência cada vez mais evidente de um público plurilingue que aprende o português como LE.

**keywords**

third language acquisition, cross-linguistic influence, Moroccan students of Portuguese, plurilingual competence, didactics of plurilingualism.

**abstract**

Within the third language acquisition (L3) framework, this study assumes that the acquisition of an L3 or an additional language has specific characteristics that differ to the acquisition of a second language because the plurilingual student (someone who knows more than two languages) has the possibility to use these languages to learn something new. Thus, the current study sought to understand, from a cognitive perspective, how Moroccan university students, with different linguistic profiles, use and manage their plurilingual repertoire – namely their declarative and procedural knowledge – during their Portuguese language (FL3 – FL: foreign language) learning process.

To this end, a study on two groups of Moroccan university students learning Portuguese (FL3) was carried out. The subjects were characterized by an initial questionnaire and interviews. Following this, their oral and written productions of Portuguese were analyzed. The data obtained show that the Moroccan learners have relatively different linguistic profiles: the language repertoire for Group 1 (G1) includes a Semite language, standard Arabic (L1) and its variant dialect *darija*, and three Romance languages – French (FL1), Spanish (FL2) and Portuguese (FL3); for Group 2 (G2), the language repertoire includes standard Arabic (L1) and its variant dialect *dārija*, a Germanic language, English (FL2), and two Romance languages – French (FL1) and Portuguese (FL3).

The analysis of the results of the questionnaires and interviews stress that, at a declarative level, both G1 and G2 see standard Arabic as an asset when learning Portuguese (FL3), especially at a phonetic and lexical level, the latter referring specifically to the “Arabisms” present in FL3. With regard to foreign languages, both groups say they depend on their plurilingual repertoire in discrete ways, with G1 feeling that Spanish (FL2) helps with the Portuguese learning process more than French (FL3), and G2 believing French (FL1) is more helpful than English (FL2). According to the Moroccan learners, the role of these foreign languages in Portuguese language learning occurs specifically within the areas of lexicon and syntax.

At a procedural level, the analysis of the differences in written Portuguese (FL3) productions indicates that L1, both standard Arabic and the mother-tongue (MT), Moroccan dialect, do not always appear to be as prevalent transfer sources as other foreign languages. Spanish (FL2) for G1 and French (FL1) for G2 are the most activated by Moroccan students – a hypothetical, selective, complex, heterogeneous and dynamic case – most frequently occurring in the use of vocabulary and some syntactic structures.

Given the results, the study shows that ownership of Portuguese (FL3) does not happen on the liminalities of the languages that make up the learners' linguistic communicative repertoires, as its activation and/or blockage in written Portuguese productions (FL3) depends essentially on the combination of various factors, such as linguistic proximity, proficiency, language status effect and exposure and recency use.

Besides this, the results show that the linguistic transfers produced by Moroccan students in their written productions (these transfers reveal a development of their competence) are qualitatively different and depend to a large extent on the languages of the learners' linguistic communicative repertoires. In this way, in the lexical category, G1 transfers more vocabulary from Spanish (FL2), most of which are direct language loans, while G2 favors transfers that are characterized by a hybridity, in which a combination of two languages – French (FL1) and Portuguese (FL3) – is dominant. Still, it appears that Moroccan students from both groups show in the grammatical category difficulties in automating marked Portuguese language structures. These difficulties can be explained by the Differential Markedness Hypothesis assuming that the most marked and specific structures of the target language, in comparison with their own languages repertoire, are those that have more demanding levels of automation.

Based on these results, the study concludes with a didactic reflection based on the Noticing Hypothesis concept, which focuses on the importance of using students' plurilingual repertoire and their metalinguistic awareness from a teaching perspective when explaining lexical and grammatical features of the Portuguese language, especially if it is taught after other languages, which happens in most cases.

By showing the importance of valuing learners' language biographies, their educational levels and the knowledge produced by L3 acquisition, this study aims to provide a deeper understanding of the foreign language learning process and be a *leitmotiv* for reflection and discussion for those in teaching situations, given the expanding plurilingual population learning Portuguese as a foreign language.

## **mots-clés**

Acquisition d'une troisième langue, transfert linguistique, étudiants marocains du portugais, compétence plurilingue, didactique du plurilinguisme.

## **résumé**

Dans le cadre des travaux menés sur l'acquisition d'une troisième langue (L3), cette étude part du présupposé que l'acquisition d'une L3, ou d'une langue additionnelle, présente des caractéristiques propres, si l'on compare avec l'acquisition d'une seconde langue, parce que l'étudiant plurilingue (qui connaît plus de deux langues) a la possibilité de les mobiliser lors d'un nouvel apprentissage. Dans cette optique, l'étude présente cherche à comprendre, dans une perspective cognitive, comment les étudiants universitaires marocains, ayant des profils linguistiques différents, mobilisent et gèrent leur répertoire plurilingue – au niveau du savoir déclaratif et du savoir procédural – lors de l'apprentissage du portugais en tant que langue étrangère (LE3).

À cet effet, une étude portant sur deux groupes d'étudiants marocains, apprenants de langue portugaise (LE), a été réalisée en contexte universitaire. Les sujets ont été caractérisés grâce à un questionnaire initial et à des entrevues, afin de pouvoir analyser ensuite leurs productions écrites en portugais langue étrangère. Les données obtenues montrent que les apprenants marocains présentent des profils linguistiques (relativement) différents, dans la mesure où le répertoire linguistico-communicatif du Groupe 1 (G1) est constitué par une langue sémite, l'arabe standard (L1) et sa variante dialectale, *dārija*, et par trois langues romanes – le français (LE1), l'espagnol (LE2) et le portugais (LE3); alors que dans le Groupe 2 (G2), les sujets possèdent un répertoire linguistico-communicatif qui comprend l'arabe standard (L1) et la variante dialectale, *dārija*, et connaissent également une langue germanique, l'anglais (LE2), ainsi que deux langues romanes – le français (LE1) et le portugais (LE3).

Les résultats obtenus par l'analyse des données recueillies dans le questionnaire et l'entrevue font ressortir que, au niveau déclaratif, tant le G1 que le G2 perçoivent l'arabe standard (L1) comme une plus-value pour l'apprentissage du portugais (LE3), surtout au niveau phonétique et lexical, faisant référence, dans ce dernier cas, aux arabismes. En ce qui concerne les langues étrangères, les deux groupes affirment qu'ils s'aident du répertoire plurilingue, de façon différenciée, puisque le G1 croit que l'espagnol (LE2) contribue à l'apprentissage du portugais (LE3), au détriment du français (LE1);

alors que le G2 reconnaît plus l'importance du français (LE1), par rapport à l'anglais (LE2). Selon les apprenants marocains, l'apport de ces langues étrangères à l'apprentissage du portugais (LE3) survient, notamment, dans le lexique et la syntaxe.

Au niveau procédural, l'analyse/l'examen des écarts/déviations vérifiés dans les productions écrites de portugais (LE3) révèle que L1, l'arabe standard, et LM, le dialecte marocain, n'apparaissent pas toujours comme sources préférentielles de transfert, étant donné que les autres langues étrangères, l'espagnol (LE2) dans le cas du G1, et le français (LE1) dans le cas du G2, sont les langues les plus activées/mobilisées par les étudiants marocains – dans un processus hypothétique, sélectif, complexe, hétérogène et dynamique – et ceci se vérifie dans l'utilisation du lexique et dans certains aspects syntaxiques.

Face aux résultats obtenus, l'étude montre que l'appropriation du portugais (LE3) ne se fait pas en marge des langues qui intègrent les répertoires linguistico-communicatifs des apprenants, puisque leur activation et/ou blocage lors des productions écrites de portugais (LE3) dépend(ent) essentiellement de la conjugaison de plusieurs facteurs, tels que la proximité linguistique, la maîtrise, le statut de la langue étrangère et l'exposition et l'utilisation récente de celle-ci.

En outre, les résultats de l'analyse révèlent que les transferts linguistiques produits par les étudiants marocains dans leurs productions écrites (transferts qui n'en sont pas moins une compétence en construction) sont qualitativement différents, et dépendent substantiellement des langues qui constituent le répertoire linguistico-communicatif des apprenants. Dans ce sens, dans la catégorie lexicale, nous constatons que le G1 transfère plus de vocabulaire de l'espagnol (LE2), dans la majorité des cas par emprunts directs; tandis que le G2 privilégie les transferts caractérisés par l'hybridisme et où prédomine un mélange de deux langues, c'est-à-dire des traits du français (LE1) et du portugais (LE3). Malgré tout, l'on vérifie que les étudiants marocains des deux groupes révèlent des difficultés dans la catégorie grammaticale, du point de vue de l'automatisation des structures marquées de la langue portugaise, difficultés que pourront être expliquées dans le cadre de l'Hypothèse du Marquage Différentiel, en partant du principe que les structures les plus marquées et les plus spécifiques de la langue objet d'étude, en comparaison avec les langues de leur répertoire, sont celles qui présentent des niveaux d'automatisation plus exigeants.

À la lumière de ces résultats, l'étude termine par une réflexion didactique basée sur la notion de *Noticing Hypothesis*, cherchant ainsi à démontrer qu'il est important de rentabiliser le répertoire plurilingue des étudiants et leur conscience métalinguistique, lorsque le professeur explique des contenus lexicaux et grammaticaux de la langue portugaise, pourvu que celle-ci doit être enseignée postérieurement à d'autres langues, comme c'est souvent le cas.

Nous espérons ainsi que cette étude, en démontrant l'importance de la valorisation des biographies langagières des apprenants et de leur contexte éducatif, en parallèle avec la connaissance produite par les études sur l'acquisition d'une L3, contribue à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage d'une LE et constitue un *leitmotiv* pour la réflexion et la discussion de tous ceux qui interviennent en situations d'enseignement, étant donné l'existence de plus en plus évidente d'un public plurilingue apprenant le portugais en tant que LE.



## **Índice**

Índice de figuras .....	23
Índice de tabelas .....	25
Índice de gráficos.....	29
Índice de anexos .....	33

### **Introdução geral**

1. Internacionalização da língua portuguesa: ponto de partida .....	37
2. Da minha biografia linguística às questões de investigação.....	39
3. Estrutura da tese.....	42

### **Capítulo 1 – Clarificação de (alguns) conceitos em didática de línguas**

Introdução .....	47
1.1. Aprendizagem, aquisição e apropriação .....	49
1.2. Definição de língua materna e primeira língua .....	54
1.3. Definição de língua estrangeira e/ou língua segunda .....	61
1.4. Aquisição e/ou aprendizagem de uma terceira língua. ....	67
1.5. Interferência linguística, transferência e influência interlinguística.....	75
Síntese.....	77

### **Capítulo 2– A transferência linguística na aprendizagem de uma segunda língua**

Introdução .....	81
2.1. Análise contrastiva e interferência linguística na psicologia behaviorista .....	82
2.1.1. Interferência linguística e metodologia estruturalista .....	86
2.1.2. Interferência linguística e método audiolingual .....	87
2.1.3. Críticas à teoria da interferência linguística .....	89
2.1.4. Críticas aos métodos decorrentes da análise contrastiva.....	90
2.1.5. Análise contrastiva na versão moderada .....	93
2.2. Transferência linguística na perspectiva da Gramática Generativa .....	94
2.2.1. Acesso direto à Gramática Universal .....	96
2.2.2. Não há acesso e/ou acesso indireto à Gramática Universal .....	96

2.3. A transferência linguística na Teoria da Interlíngua e na Análise do Erro .....	99
2.3.1. Relação entre a interlíngua e a transferência linguística.....	99
2.3.2. Papel da primeira língua no processo da aprendizagem da segunda língua .....	104
2.3.3. Manifestações da transferência na aprendizagem de uma segunda língua .....	113
2.3.3.1. Fossilização linguística ou “transferência permanente” .....	114
2.3.3.2. Inibição linguística ou “a transferência invisível” .....	117
2.3.4. Transferência linguística na Análise do Erro.....	120
Síntese .....	123

### **Capítulo 3 – A transferência linguística na aprendizagem de uma terceira língua**

Introdução.....	127
3.1. Fatores condicionantes da transferência linguística na apropriação de uma terceira língua.....	129
3.1.1. Tipologia linguística .....	131
3.1.2. Efeito do estatuto da língua estrangeira .....	140
3.1.3. Proficiência linguística.....	146
3.1.4. Uso recente e exposição à língua estrangeira .....	148
3.2. Articulação entre fatores no processo da transferência linguística .....	151
Síntese .....	164

### **Capítulo 4 – Metodologia de recolha e análise de dados**

Introdução.....	169
4.1. Ponto de partida: das questões de investigação às opções metodológicas .....	169
4.2. O estudo empírico .....	172
4.2.1. Justificação dos instrumentos e das técnicas de análise dos dados.....	172
4.2.2. Construção do projeto e recolha preliminar dos dados .....	174
4.2.3. Aplicação dos instrumentos de recolha dos dados: questionários e entrevistas. ..	177
4.2.4. Construção do corpus (produção escrita) de análise.....	186
4.2.4.1. Metodologia de análise da produção escrita .....	187
4.2.4.1.1. Identificação dos desvios .....	188
4.2.4.1.2. Critério descritivo-linguístico.....	189
4.2.4.1.3. Critério etiológico-linguístico.....	189

4.2.4.1.4. Critério pedagógico.....	190
-------------------------------------	-----

## **Capítulo 5 – Elementos de contextualização do estudo**

Introdução .....	195
5.1. Breve apresentação de Marrocos .....	197
5.2. Sistema educativo marroquino .....	200
5.2.1. Ensino Pré-escolar.....	200
5.2.2. Ensinos Primário e Secundário .....	200
5.2.3. Ensino Superior .....	202
5.3. A paisagem linguística marroquina: da aprendizagem escolar ao uso social.....	204
5.3.1. Línguas oficiais .....	205
5.3.1.1. Língua árabe .....	205
5.3.1.2. Amazighe (ou berbere) .....	209
5.3.2. As línguas estrangeiras.....	212
5.3.2.1. Francês, a primeira língua estrangeira.....	212
5.3.2.2. Inglês, a segunda língua estrangeira .....	217
5.3.2.3. Espanhol, a segunda língua estrangeira.....	219
5.3.2.4. Português, a terceira língua estrangeira.....	223
Síntese.....	227

## **Capítulo 6 – Caracterização dos aprendentes marroquinos de português língua estrangeira**

Introdução .....	233
6.1. Caracterização geral: idade e género dos sujeitos .....	234
6.2. Motivação dos aprendentes marroquinos para a aprendizagem do português .....	236
6.3. Análise do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos .....	240
6.3.1. Identificação das línguas dos sujeitos .....	241
6.3.2. Origem e tipologia das línguas dos sujeitos .....	243
6.3.3. Línguas do repertório linguístico-comunicativo – da exposição à perceção sobre a proficiência .....	244
6.3.3.1. Número de anos de estudo e contacto atual com o árabe padrão (L1) .....	245
6.3.3.2. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em árabe padrão (L1).....	246

6.3.3.3. Número de anos de estudo e contacto atual com o francês (LE1) .....	254
6.3.3.4. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em francês (LE1) .....	257
6.3.3.5. Número de anos de estudo e contacto atual com o espanhol e o inglês (LE2) .....	269
6.3.3.5.1. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em espanhol (LE2) ...	271
6.3.3.5.2. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em inglês (LE2) .....	271
6.3.3.6. Número de anos de aprendizagem e contacto atual com o português (LE3) .....	273
6.3.3.7. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência no português (LE3) .....	276
Síntese .....	282

## **Capítulo 7 - Análise da transferência linguística: do saber declarativo ao saber processual**

Introdução .....	289
7.1. Contributo do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3): da perceção à produção .....	290
7.1.1. Perceção dos sujeitos sobre o contributo do árabe padrão (L1) .....	291
7.1.2. Perceção dos sujeitos sobre o contributo do francês (LE1) .....	308
7.1.3. Perceção dos sujeitos sobre o contributo do espanhol (LE2) e do inglês (LE2) ...	321
7.2. Análise de transferência linguística nas produções escritas .....	335
7.2.1. Desvios lexicais .....	342
7.2.1.1. Substantivos .....	342
7.2.1.2. Verbos .....	352
7.2.1.3. Adjetivos .....	356
7.2.1.4. Advérbios .....	358
7.2.1.5. Preposições, pronomes demonstrativos, artigos e conjunções .....	360
7.2.2. Desvios Gramaticais. ....	366
7.2.2.1. Artigos .....	366
7.2.2.2. Preposições .....	368
7.2.2.3. Colocação pronominal .....	371
7.2.2.4. Conjunções .....	372

7.3. Potencialidade da transferência: um contributo para uma didática do plurilinguismo.....	376
7.3.1. Ao nível do discurso do professor.....	377
7.3.2. Ao nível organizacional .....	386
Síntese.....	389
 <b>Conclusões e considerações finais: ponto de chegada .....</b>	 395
Referências bibliográficas .....	409



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Caracterização do processo de aquisição .....	51
<b>Figura 2</b> – Caracterização do processo de aprendizagem.....	51
<b>Figura 3</b> – Fatores gerais que intervêm no processo de apropriação de uma L3 .....	71
<b>Figura 4</b> – Interferência da L1 no processo de aprendizagem da L2 vista pela AC .....	83
<b>Figura 5</b> – Papel da distância linguística na aprendizagem da L2. ....	83
<b>Figura 6</b> – Acesso à GU na aprendizagem da L2.....	95
<b>Figura 7</b> – Processamento cognitivo e apropriação de uma LE .....	105
<b>Figura 8</b> – Estratégias de aprendizagem .....	106
<b>Figura 9</b> – Recurso à L1 como estratégia de aprendizagem em L2. ....	110
<b>Figura 10</b> – Papel da distância percebida ou subjetiva no processo de aprendizagem de uma L2 .....	111
<b>Figura 11</b> – Causas da fossilização na interlíngua do aprendente de L2.....	114
<b>Figura 12</b> – Sequência dos processos de aprendizagem de cada língua.....	149
<b>Figura 13</b> – Alguns fatores condicionantes da mobilização do conhecimento prévio de L1 e L2, ou de ambas, na apropriação da L3.....	162
<b>Figura 14</b> – Processo da análise dos dados na Teoria Fundamentada .....	173
<b>Figura 15</b> – Aprendizagem simultânea das línguas de especialização, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), e o português (LE3).....	242
<b>Figura 16</b> – Aplicação do <i>Noticing Hypothesis</i> em aula de LE .....	380





## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Transferência lexical entre o dialeto marroquino, <i>dārija</i> , e o árabe padrão, <i>fussehā</i> .....	59
<b>Tabela 2</b> – Situação linguística em três países do Magrebe .....	59
<b>Tabela 3</b> – Significado de LE e L2 segundo os autores em análise .....	65
<b>Tabela 4</b> – Relação de continuidade entre a investigação na área de SLA e de TLA... ..	72
<b>Tabela 5</b> – Críticas dirigidas à metodologia decorrentes da AC .....	92
<b>Tabela 6</b> – Parâmetros da negação verbal e uso de pronomes pessoais na conjugação verbal em várias línguas.....	95
<b>Tabela 7</b> – Carga horária da disciplina de árabe no ensino Primário e Secundário ....	207
<b>Tabela 8</b> – Carga horária da disciplina do francês no ensino Primário e Secundário. ....	213
<b>Tabela 9</b> – Situação de diglossia e triglossia em Marrocos.....	215
<b>Tabela 10</b> – Carga horária da disciplina do inglês no ensino Secundário .....	217
<b>Tabela 11</b> – Empréstimos de origem espanhola no dialeto marroquino do Norte .....	222
<b>Tabela 12</b> – Acordos entre o IC e as universidades marroquinas .....	225
<b>Tabela 13</b> – Objetivos gerais de aprendizagem do português na FLSH, Dhar Mehraz da universidade de Fez.....	226
<b>Tabela 14</b> – Departamentos e cursos de licenciatura ministrados na FLSH de <i>Dhar El Mehraz</i> de Fez .....	234
<b>Tabela 15</b> – Línguas do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos.....	241
<b>Tabela 16</b> – Autoavaliação dos sujeitos (Grupo 1) na Expressão Escrita em francês (LE1) e português (LE3) francês (LE1).....	279
<b>Tabela 17</b> – Autoavaliação dos sujeitos (Grupo 2) na Expressão Escrita em inglês (LE2) e português (LE3).....	279
<b>Tabela 18</b> – Contributo do árabe padrão (L1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) - Grupo 1 e Grupo 2.....	292
<b>Tabela 19</b> – Contributo do léxico do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) Grupo 1 .....	299
<b>Tabela 20</b> – Contributo do léxico árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) Grupo 2 .....	301

<b>Tabela 21</b> – Contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1 .....	303
<b>Tabela 22</b> – Contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2 .....	303
<b>Tabela 23</b> – Contributo do francês (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) – Grupo 1 .....	309
<b>Tabela 24</b> – Contributo do francês (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) – Grupo 2 .....	309
<b>Tabela 25</b> – Perceção sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3) Grupo 1 .....	311
<b>Tabela 26</b> – Perceção sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3) Grupo 2 .....	311
<b>Tabela 27</b> – Contributo do léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1 .....	311
<b>Tabela 28</b> – Contributo léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) Grupo 2 .....	314
<b>Tabela 29</b> – Contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1 .....	316
<b>Tabela 30</b> – Contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2 .....	317
<b>Tabela 31</b> – Contributo do espanhol (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade ou leitura em português (LE3) – Grupo 1 .....	322
<b>Tabela 32</b> – Contributo do léxico do espanhol (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1 .....	323
<b>Tabela 33</b> – Contributo da sintaxe do espanhol (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1 .....	327
<b>Tabela 34</b> – Contributo do léxico inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2 .....	329
<b>Tabela 35</b> – Distribuição global dos desvios por categorias .....	335
<b>Tabela 36</b> – Comparação dos desvios por categoria .....	336
<b>Tabela 37</b> – Distribuição dos desvios lexicais por subcategoria .....	336

<b>Tabela 38</b> – Distribuição dos desvios entre a forma e o significado .....	337
<b>Tabela 39</b> – Fonte provável e explicação dos desvios lexicais – Grupo 1 .....	338
<b>Tabela 40</b> – Fonte provável e explicação dos desvios lexicais - Grupo 2 .....	338
<b>Tabela 41</b> – Transferência do espanhol (LE2) Grupo 1 .....	339
<b>Tabela 42</b> – Transferência do francês (LE1) Grupo 2 .....	339
<b>Tabela 43</b> – Transferência do léxico transparente do espanhol (LE2) para o português (LE3) Grupo 1 .....	340
<b>Tabela 44</b> – Transferência do léxico transparente do francês (LE1) para o português (LE3) – Grupo 2 .....	340
<b>Tabela 45</b> – Distribuição dos desvios gramaticais por subcategoria .....	341
<b>Tabela 46</b> – Tipos de transferências no processo de aprendizagem de português (LE3) .....	365
<b>Tabela 47</b> – Línguas de referência do Grupo 1 e Grupo 2 de acordo com o estudo empírico.....	378



## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Caracterização por grupos de idade .....	235
<b>Gráfico 2</b> – Caracterização dos sujeitos por género.....	236
<b>Gráfico 3</b> – Primeira motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português (LE3) .....	238
<b>Gráfico 4</b> – Segunda motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português (LE3) .....	238
<b>Gráfico 5</b> – Terceira motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português (LE3) .....	238
<b>Gráfico 6</b> – Curso de especialização dos sujeitos.....	242
<b>Gráfico 7</b> – Número de anos de aprendizagem do árabe padrão (L1) .....	245
<b>Gráfico 8</b> – Autoavaliação dos sujeitos na Expressão Escrita em árabe padrão (L1). 246	
<b>Gráfico 9</b> – Autoavaliação dos sujeitos na Expressão e Interação Oral em árabe padrão (L1).....	246
<b>Gráfico 10</b> – Número de anos de aprendizagem do Francês (LE1) - Grupo 1 .....	255
<b>Gráfico 11</b> – Número de anos de aprendizagem do francês (LE1) - Grupo 2.....	255
<b>Gráfico 12</b> – Autoavaliação na Compreensão Oral e Escrita em francês (LE1) Grupo 1 .....	257
<b>Gráfico 13</b> – Autoavaliação na Interação e Expressão Oraís em francês (LE1) Grupo 1 .....	257
<b>Gráfico 14</b> – Autoavaliação na Expressão Escrita em francês (LE1) – Grupo 1 .....	258
<b>Gráfico 15</b> – Autoavaliação na Expressão Oral em francês (LE1) - Grupo 2.....	258
<b>Gráfico 16</b> – Autoavaliação na Expressão Escrita em francês (LE1) - Grupo 2.....	259
<b>Gráfico 17</b> – Autoavaliação na Interação Oral em francês (LE1) - Grupo 2.....	259
<b>Gráfico 18</b> – Número de anos de aprendizagem do espanhol (LE2) - Grupo 1 .....	269
<b>Gráfico 19</b> – Número de anos de aprendizagem do inglês (LE2) - Grupo 2.....	270
<b>Gráfico 20</b> – Autoavaliação na Compreensão (Oral e Escrita) e Expressão Escrita em espanhol (LE2) - Grupo 1 .....	271
<b>Gráfico 21</b> – Autoavaliação na Expressão e Interação Oraís em espanhol (LE2) - Grupo 1 .....	271

<b>Gráfico 22</b> – Autoavaliação na Compreensão Oral e Escrita em inglês (LE2)	
Grupo 2 .....	272
<b>Gráfico 23</b> – Autoavaliação na Expressão e Interação Oraís em inglês (LE2)	
Grupo 2 .....	272
<b>Gráfico 24</b> – Autoavaliação na Expressão Escrita do inglês (LE2) - Grupo 2 .....	272
<b>Gráfico 25</b> – Tempo dedicado ao estudo do português fora das aulas - Grupo 1 .....	273
<b>Gráfico 26</b> – Tempo dedicado ao estudo do português fora das aulas - Grupo 2 .....	273
<b>Gráfico 27</b> – Meios através dos quais se contacta com o português (LE3) fora das aulas	
Grupo 1 .....	274
<b>Gráfico 28</b> – Meios através dos quais se contacta com o português (LE3) fora das aulas	
Grupo 2 .....	275
<b>Gráfico 29</b> – Autoavaliação na Compreensão e Interação Oraís em português (LE3)	
dos sujeitos Grupo 1 .....	276
<b>Gráfico 30</b> – Autoavaliação na Expressão Oral em português (LE3) Grupo 1 .....	276
<b>Gráfico 31</b> – Autoavaliação na Compreensão e Expressão escritas em português (LE3)	
Grupo 1 .....	277
<b>Gráfico 32</b> – Autoavaliação na Compreensão, Expressão e Interação Oraís em	
português (LE3) Grupo 2 .....	278
<b>Gráfico 33</b> – Autoavaliação dos sujeitos na Compreensão e Expressão Escritas em	
português (LE3) Grupo 2 .....	278
<b>Gráfico 34</b> – Perceção do Grupo 1 sobre o contributo do repertório linguístico-	
comunicativo para a aprendizagem do português (LE3) .....	291
<b>Gráfico 35</b> – Perceção do Grupo 2 sobre o contributo do repertório linguístico-	
comunicativo para a aprendizagem do português (LE3) .....	291
<b>Gráfico 36</b> – Perceção sobre o contributo do árabe padrão (L1) para a aprendizagem do	
português (LE3) .....	291
<b>Gráfico 37</b> – Perceção do contributo do francês (LE1) para a aprendizagem do	
português (LE3) .....	308
<b>Gráfico 38</b> – Perceção do contributo do espanhol (LE2) – Grupo 1 – e do inglês (LE2)	
– Grupo 2 – para a aprendizagem do português (LE3) .....	321

<b>Gráfico 39</b> – Percepção do contributo do espanhol (LE2) – Grupo 1 – e do francês (LE1) – Grupo 2 – para a aprendizagem do português (LE3) .....	331
<b>Gráfico 40</b> – Percepção do contributo do francês (LE1) – Grupo 1 – e do inglês (LE2) – Grupo 2 – para a aprendizagem do português (LE3) .....	333





## **Índice de anexos**

**Anexo 1** – Estrutura do sistema educativo marroquino

**Anexo 2** – Planos de estudos das licenciaturas dos estudantes

2.1 Programas da Licenciatura em Estudos Hispânicos

2.2 Programas da Licenciatura em Estudos Franceses

**Anexo 3** – Questionário dirigido aos alunos

3.1 Matriz do questionário dirigido aos alunos

3.2 Transcrição e tratamento dos dados do questionário

**Anexo 4** – Entrevistas aos alunos e ao professor da turma

4.1 Guião da entrevista coletiva 1 com os alunos Grupo 1 e Grupo 2

4.2 Tradução e transcrição da entrevista coletiva 1

4.3 Análise da entrevista coletiva 1

4.4 Guião da entrevista coletiva 2 com os alunos do Grupo 1

4.5 Tradução e transcrição da entrevista coletiva 2

4.6 Análise da entrevista coletiva 2

4.7 Guião da entrevista ao professor da turma

4.8 Tradução e transcrição da entrevista realizada com o professor da turma

**Anexo 5** – Instrumentos de recolha das produções escritas

5.1 Objetivos investigativos das atividades

5.2 Atividade 1

5.3 Atividade 2

5.4 Atividade 3

**Anexo 6** – Transcrição da produção escrita – dados analisados

6.1 Grelha de identificação dos desvios verificados nas produções escritas

6.2 Dados da produção escrita (atividade 1) do Grupo 1 e Grupo 2

6.3 Dados da produção escrita (atividade 2 e 3) do Grupo 1 e Grupo 2

6.3.1 Número (aproximado) de palavras produzidas nas produções escritas do Grupo 1 e Grupo 2

6.3.2 Categorização dos desvios lexicais (Grupo 1)

6.3.3 Categorização dos desvios lexicais (Grupo 2)

6.3.4 Categorização dos desvios gramaticais (Grupo 1)

#### 6.3.5 Categorização dos desvios gramaticais (Grupo 2)

##### **Anexo 7** – Aspectos contrastivos entre o árabe e o português

###### 7.1 Alfabeto árabe e respetiva correspondência em língua portuguesa

###### 7.2 As vogais/*harakāt* na língua árabe

###### 7.3 Características dos pronomes possessivos na língua árabe em comparação com o português

##### **Anexo 8** – Outras informações

## **Lista de siglas e acrónimos**

**AC** - Análise Contrastiva

**ACCT** - Agência de Cooperação Cultural e Técnica

**ADELFF** - Associação de Escritores de Língua Francesa

**AMFE** - Associação Marroquina de Professores de Francês

**ASEM** - Aperçu sur le Système Educatif Marocain

**AUPELF** - Associação das Universidades Parcialmente ou Totalmente de Língua Francesa

**Camões, I.P.** - Camões – Instituto da Cooperação e da Língua

**CIDTFF** - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

**COSEF** - Commission Spéciale Education-Formation

**CNEF** - Charte Nationale d'Education et de Formation

**CSE** - Conseil Supérieur de l'Enseignement

**ER** - Estímulo-Resposta

**FIPF** - Federação Internacional de Professores de Francês

**FIDELF** - Federação Internacional de Escritores em Francês

**FLSH** - Faculdade de Letras e Ciências Humanas

**GU** - Gramática Universal

**IC** - Instituto Camões

**IL** - Interlíngua

**IRCAM** - Institut Royal de la Culture Amazighe

**L1** - Primeira Língua

**L2** - Segunda Língua

**L3** - Terceira Língua

**LALE** - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

**LE** - Língua Estrangeira

**LE1** - Primeira Língua Estrangeira

**LE2** - Segunda Língua Estrangeira

**LE3** - Terceira Língua Estrangeira

**LM** - Língua Materna

**LMD** - Licence, Master, Doctorat

**MEN** - Ministère de l'Education Nationale

**MENESFCRS** - Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

**PLE** - Português Língua Estrangeira

**PNEA** - Programme National d'Évaluation des Acquis

**RNDE** - Rapport National sur le Développement de l'Éducation

**RTM** - Radio Televisão Marroquina

**SLA** - Aquisição de Segunda Língua Estrangeira (Second Language Acquisition)

**TLA** - Aquisição de Terceira Língua Estrangeira (Third Language Acquisition)

**QECR** - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## Introdução geral

O meu entusiasmo romântico por um leitorado nascera em 1976 [...]. Era uma outra língua, era um outro ensino da língua que se entreabriam, descobrindo eu não sei que sortilégios da Língua Portuguesa que se me escapavam por entre os dedos. Mais tarde, vim a confirmá-los, no choque que foi, por exemplo, a pergunta de um aluno, sobre a função “disso que no Português chamais de “infinito pessoal” e “futuro do conjuntivo”

(Esteves Rei, 2008, p. 13).

### 1. Internacionalização da língua portuguesa: ponto de partida

Apesar de o tema da “internacionalização” do ensino da língua portuguesa ter surgido, na última década, como objeto de discussão em colóquios nacionais e internacionais, a verdade é que o ensino e a aprendizagem da língua de Camões começou na distante década dos anos vinte do século passado, com a criação dos primeiros leitorados em países como a França, a Alemanha, o Reino Unido e a Itália (Baptista, Costa, Resende, & Pereira, 2007). Este núcleo reduzido de leitorados, que tinha como missão a *promoção*<sup>1</sup> da língua portuguesa no mundo, foi aumentando, ao longo dos anos, de maneira que, atualmente, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (Camões, I. P.) “dispõe de uma extensa rede de 350 ligações com instituições estrangeiras de ensino superior, [incluindo] 50 leitorados e cerca de 300 protocolos de colaboração, vocacionada para o ensino de PLE”<sup>2</sup>.

No seguimento desta última informação, percebe-se, ainda que, de uma forma implícita, uma das estratégias da promoção da língua portuguesa, feita através das redes dos leitorados, é destinada a alunos universitários das instituições estrangeiras, que acabam por aprender a língua de Camões numa fase avançada da sua formação académica, ou seja,

---

<sup>1</sup> Este termo foi utilizado nos textos oficiais do Instituto Camões (IC) e adotados em alguns trabalhos académicos. A título de exemplo, veja-se a tese de doutoramento de Mário José Filipe da Silva (2005) intitulada *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico*.

<sup>2</sup> Relatório do grupo de trabalho MADR/MEC (2014, p. 91). *Uma Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior Português: Fundamentação e Recomendações*. Disponível em: <http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/RelatorioInternacionalizacaoEnsinoSuperior.pdf> (consultado a 15 de fevereiro de 2015).

após terem contactado com outras línguas (Suisse, 2009; 2010; 2011; Brigui, 2011; Suisse & Andrade, 2011; Pinto, 2012). Face ao exposto, esta realidade do ensino de português no estrangeiro requer, na nossa opinião, uma reflexão sobre as práticas didáticas mais adequadas aos aprendentes plurilingues e ao seu contexto educativo.

Esta constatação foi o ponto de partida para o nosso estudo intitulado *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*, que se insere no âmbito dos estudos de Aquisição de uma Terceira Língua (*Third Language Acquisition - TLA*) e do plurilinguismo.

Trata-se de uma área de investigação pouco explorada em Portugal (veja-se, algumas exceções: Suisse, 2010; 2011; Suisse & Andrade, 2011; Osório & Pinto, 2012; Pinto, 2012; Pinto & Carvalhosa, 2012; Suisse, Andrade, & Miranda, 2014), o que, a nosso ver, viabiliza a pertinência científica deste estudo.

Apesar de a maioria dos estudos de L3 ser realizada no âmbito da Linguística Aplicada, consideramos que, tal como propomos neste estudo, os seus resultados que explicam como os alunos gerem o seu repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem de uma L3, ou língua adicional, são muito relevantes para os professores, nomeadamente para aqueles que pretendem valorizar, na sua ação didática, o repertório plurilingue dos seus alunos. Assim sendo, somos da opinião que qualquer ação didática levada a cabo pelo professor de LE deve ter em consideração, para além dos conhecimentos das teorias da aquisição verbal, a biografia linguística dos aprendentes. Nesta linha, procuramos seguir neste estudo uma abordagem investigativa que privilegia uma relação recíproca entre as Ciências da Linguagem e a Didática de Línguas (DL) (Cook, 1991; Chiss, 2009; Bailini, 2013).

Ora, tal como recorda Bono, referindo-se ao seu percurso académico e ao de Moore, “on n’arrive jamais quelque part par hasard” (Bono, 2008b, p. 17), a escolha do tema, para além da pertinência científica e do contributo que poderá trazer à investigação em DL, surgiu, também, inspirada na minha biografia linguística<sup>3</sup>, como passaremos a explicar.

---

<sup>3</sup> A este respeito Cuq (2003: 36-37) sublinha que “La biographie langagière d’une personne est l’ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu’elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun”. Esta temática será retomada mais adiante.

## 2. Da minha biografia linguística às questões de investigação

Efetivamente, o nosso interesse pela questão da transferência linguística e pela aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) não é recente, remontando à época do meu estudo em Marrocos, país onde nasci, cresci e realizei toda a minha escolaridade até à conclusão da licenciatura. Daquela época ainda conservo muitas memórias relacionadas com a minha aprendizagem das línguas na escola, no liceu e na universidade, lembrando, sobretudo, alguns episódios marcantes. Assim, o primeiro ocorreu no primeiro ano do liceu (equivalente ao 10.º ano no sistema educativo português), na minha primeira aula de espanhol (LE2). No início desta aula, apercebi-me de que a língua de Cervantes não se me afigurava tão “estranha” porque, graças ao francês (LE1), conseguia ler e compreender algumas palavras com relativa facilidade. Mais do que isso, já nas primeiras aulas e, ao contrário da “vontade” e/ou “metodologia” do nosso professor marroquino, eu e os meus colegas começámos a estabelecer, inevitavelmente, comparações entre a língua francesa (LE1) e a espanhola (LE2), nomeadamente ao nível da ortografia, da leitura, do léxico e da gramática. Era muito frequente ouvir, no decurso das aulas, afirmações dos alunos como: “ça c’est pareil au français, professeur”; “c’est différent du français”; “como podemos decir esta palabra en francés, profesor?”. No fundo, apesar de o professor compreender a razão de ser das nossas comparações, preferia utilizar sempre a língua espanhola. Apesar disso, e face à insistência dos seus alunos “desesperados”, lá cedia de vez em quando, para nos esclarecer alguma regra gramatical e/ou novo léxico do espanhol (LE2), recorria ao francês (LE1). Contudo, estas explicações com recurso ao francês vinham sempre acompanhadas do aviso: “Bueno chicos, es la última vez que voy a explicar algo en francés; estamos en la clase del español, verdad?”.

Anos mais tarde, acabei por ingressar na Faculdade de Letras *Dhar Mehraz* da Universidade de Fez como aluno da Licenciatura em Letras, variante Língua e Literatura Espanholas. Enquanto aluno do 2.º ano deste curso tive a oportunidade de frequentar os Cursos Livres de Português que na altura dependiam do Leitorado do Instituto Camões (IC).

Desta experiência de aprendizagem, recordo, também, que os leitores de português, embora mostrassem grande empenho e entusiasmo no ensino da língua e cultura portuguesas, não tinham consciência da relevância dos saberes linguísticos anteriores dos

seus alunos. Nunca aproveitavam nem exploravam o nosso conhecimento das outras línguas durante a explicação da língua portuguesa.

Posteriormente, já em Portugal, encontrando-me a finalizar a Dissertação do Mestrado em Literatura Portuguesa e Comparada na Faculdade Clássica da Universidade de Lisboa, como bolsheiro do IC, fui selecionado para fazer um curso para obter o “Diploma Universitário de Formação de Professor de Português, Língua Estrangeira” na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Nesse curso, que completou a minha formação em Estudos Portugueses, tive a oportunidade de partilhar conhecimentos com outros colegas, futuros professores de português, de outros países (Argentina, Bélgica, Costa de Marfim, Senegal, Hungria, Itália, Reino Unido, etc.) e que versavam sobre as dificuldades que enfrentamos na aprendizagem da língua portuguesa. A verdade é que as (nossas) dificuldades na compreensão de alguns aspetos gramaticais da língua portuguesa eram o resultado de como cada um geria o seu repertório plurilingue.

De facto, recordo muito bem que algumas destas discussões e dúvidas sobre os aspetos gramaticais foram partilhadas com os nossos professores/formadores nativos de português, provocando “incómodos” em alguns deles, nomeadamente aos que não estavam habituados a lidar com este tipo de aprendentes que, porque conheciam outras línguas, procuravam sempre fazer comparações entre estas e o português que estavam a estudar.

Assim, assumindo a relevância destas considerações – que nos acompanharam ao longo do nosso percurso formativo e que continuamos a valorizar como professor de línguas – decidimos desenvolver este estudo, que tem como objetivo de investigação *compreender*, numa perspetiva cognitiva, *como os estudantes universitários marroquinos, com perfis linguísticos distintos, mobilizam o seu repertório linguístico-comunicativo (L1), (LE1), (LE2)* – ao nível do saber declarativo (reflexões metalinguísticas) e do saber processual (expressão escrita em português) – no processo de aprendizagem do português (LE3). Esta compreensão passa por responder às questões de investigação que apresentamos a seguir:



### **1. Qual é a percepção dos alunos marroquinos acerca do contributo do seu repertório linguístico-comunicativo (L1, LE1, LE2) no processo de aprendizagem do português como LE3?**

1.1 *Quais são as línguas que segundo os sujeitos são ativadas e/ou bloqueadas no processo de aprendizagem do português como LE3?*

1.2 *Que estratégias utilizam os sujeitos para justificar, numa primeira fase, através da produção escrita, o contributo das línguas do seu repertório na aprendizagem do português (LE3) e quais são os fatores que o determinam?*

### **2. Quais são as transferências linguísticas que se verificam nas produções escritas dos sujeitos?**

2.1 *Que línguas são ativadas pelos sujeitos e que desempenham o papel de *default supplier* e/ou de referência na produção escrita do português como LE3? Quais são os fatores que os condicionam?*

2.2 *Em que categorias linguísticas (léxico e gramática) surgem os maiores desvios resultantes das transferências linguísticas?*

2.3 *Como se manifestam as transferências linguísticas que afetam a forma e o significado do léxico na língua portuguesa?*

2.4 *Como se apresentam as transferências linguísticas nas estruturas morfossintáticas da língua portuguesa?*

A partir de alguns resultados obtidos durante a análise dos dados que dizem respeito às transferências linguísticas produzidas pelos alunos marroquinos de português (PLE) no início da sua aprendizagem, coloca-se uma última questão, cuja resposta exige uma reflexão didática:

### **3. Que estratégias pode o professor de português língua estrangeira (PLE) adotar para explicar alguns conteúdos lexicais e gramaticais de uma LE e potenciar o repertório plurilingue dos seus alunos?**

Para a consecução destes objetivos, levámos a cabo esta investigação que deu origem à presente tese, procurando proporcionar uma visão global e focalizada da problemática em estudo.

### 3. Estrutura da tese

O nosso estudo está organizado em sete capítulos. Ao longo dos três primeiros apresentamos o enquadramento teórico do estudo. Assim, **no primeiro capítulo**, abordamos os fatores sociolinguísticos e psicolinguísticos – fundamentos essenciais que determinam o significado de conceitos como: *língua materna/primeira língua, língua segunda/língua estrangeira, terceira língua, aquisição, aprendizagem e apropriação*. Além da explicação destes conceitos, esclarecemos a nossa posição em relação ao uso de cada um deles no contexto educativo marroquino. No fim deste capítulo, apresentamos ainda uma reflexão sobre os diferentes termos e/ou expressões que descrevem o fenómeno da transferência linguística.

**No segundo capítulo** apresentamos, numa análise mais ou menos diacrónica, os primeiros estudos sobre a transferência linguística na aprendizagem de uma língua LE, nomeadamente as perspetivas da Análise Contrastiva (AC), da Gramática Universal (GU), da Teoria da Interlíngua (IL)<sup>4</sup> e da Análise do Erro (AE). Ainda neste capítulo, salientamos as características da interlíngua do aprendente de uma LE, destacando, entretanto, a inibição e a fossilização como manifestações da transferência linguística.

**No terceiro** e último capítulo do enquadramento teórico, identificamos, através da revisão da literatura, (alguns) fatores condicionantes da transferência linguística desenvolvidos na área de investigação de L3/Ln, tais como a tipologia linguística (typology proximity), o efeito do estatuto da LE (status of FL), a proficiência linguística (language proficiency), o uso recente da língua (recency use) e a exposição à mesma. Neste capítulo, fazemos uma análise descritiva (seletiva) dos estudos empíricos sobre L3 que nos permite construir conhecimento sobre as transferências linguísticas que surgem, nomeadamente a nível lexical, sintático, semântico etc., nas produções dos aprendentes da L3/Ln.

**No quarto capítulo** tecemos considerações acerca das orientações metodológicas adotadas neste estudo, dos objetivos da investigação e da escolha dos instrumentos de recolha dos dados. Descrevemos, ainda, as etapas do estudo empírico e outras questões relacionadas com a análise dos dados.

**No quinto capítulo** consideramos como necessário apresentar alguns elementos de contextualização do estudo – análise aberta – tais como a estrutura do sistema educativo

---

<sup>4</sup> Utilizamos a sigla IL quando referimos os estudos e a Teoria da Interlíngua em geral.

marroquino e as línguas lecionadas no mesmo. Partindo destas informações e de outras obtidas através do inquérito por questionário e entrevista, procuramos, **no sexto capítulo**, caracterizar o perfil linguístico dos alunos universitários, aprendentes de português (LE3) que participaram neste estudo. Esta caracterização passa por conhecer ainda – numa análise aberta – alguns elementos da biografia linguística dos sujeitos, tais como as línguas estudadas, a sua autoavaliação e exposição e uso recente das mesmas, pois estes dados permitem-nos, **no sétimo capítulo**, *compreender* – numa análise axial e seletiva – como os alunos marroquinos gerem o seu repertório linguístico-comunicativo, o árabe padrão (L1), francês (LE1) e espanhol e/ou inglês (LE2), tanto ao nível do saber declarativo (percepções e reflexão metalinguística), como do saber processual (produção escrita), no processo da apropriação do português (LE3). Partindo destes resultados, no fim do **sétimo capítulo**, avançamos com uma reflexão didática acerca da importância dos desvios/erros de transferências e como estes podem ser otimizadas pelos professores, por exemplo, ao nível da explicação de alguns conteúdos (lexicais e gramaticais) da língua-alvo, neste caso, o português para alunos plurilingues.

Nas **considerações finais**, revisitamos o estudo e destacamos as conclusões mais relevantes, bem como o seu contributo e implicações nos domínios da DL, mais especificamente no âmbito do ensino e da aprendizagem do português, quando é destinado a alunos estrangeiros plurilingues.



# 1

## **Clarificação de (alguns) conceitos em didática de línguas**



## Capítulo 1 – Clarificação de (alguns) conceitos em didática de línguas

“Tout chercheur en linguistique ou en didactique des langues se doit d’être vigilant par rapport à l’appellation qu’il attribue aux langues en présence. Lorsque l’on travaille avec une population plurilingue ou dans un environnement de contact de langues, la vigilance devient un impératif”

(Bono, 2008b, p. 27).

### Introdução

Em Didática das Línguas (DL) e em Linguística Aplicada confrontamo-nos frequentemente com alguns conceitos polissémicos, tais como *aquisição*, *aprendizagem* e *apropriação*, *língua materna* (LM) / *primeira língua* (L1), *segunda língua* (L2) e *língua estrangeira* (LE), *terceira língua* (L3), *interferência*, *transferência* e *influência* (*inter*)*linguística*, cujos significados, como veremos mais adiante, foram, e continuam a ser, objeto de discussão entre os investigadores (Van Patten & Lee, 1990, p. 240; Giacobbe, 1992, p. 15; Porquier, 1994, p. 159; Andrade, 1997, p. 52; Ançã, 1999, p. 15; Leiria, 2004, p. 1; Osório & Fradique, 2008, p. 7; Hammabarg, 2011, p. 2; Grosso, 2010, p. 62; Osório, 2010, p. 1, Martins, 2012, p. 1, entre outros).

A dificuldade em definir alguns destes conceitos e optar por determinados termos em detrimento de outros relaciona-se não só *com o domínio variável* que os aprendentes possuem de cada língua mas também com *o valor simbólico* que atribuem a cada uma delas (Dabène, 1994; Cerqueira & Andrade, 2004; Moore, 2006), bem como com *os contextos* em que são usadas (Galisson, 1990; Araújo e Sá, 2005; Blanchet & Asselah-Rahal, 2008; Castellotti & Moore, 2008; Blanchet & Chardenet, 2011). Assim, podemos afirmar que tais conceitos se encontram em constante evolução, numa dinâmica de construção mas também de “desconstrução” (Bono, 2008b, p. 27), colocando “en cause la pertinence de certaines notions-clefs de la didactique” (Dabène, 2000, p. 9).

Conscientes desta complexidade, e para evitar ambiguidades, decidimos elaborar este capítulo sobre os factores sociolinguísticos e psicolinguísticos – fundamentos essenciais que norteiam o significado de *língua materna/primeira língua*, *língua segunda/*

*língua estrangeira, terceira língua, aquisição, aprendizagem e apropriação*, esclarecendo desde o início a nossa posição em relação ao uso dos mesmos no presente estudo. Aliás, consideramos que o conhecimento de tais conceitos e os seus significados polissémicos são imprescindíveis no ensino de uma LE, sobretudo quando se pensa aplicar métodos pedagógicos centrados “no público aprendente”, valorizando o seu contexto educativo, bem como a suas competências linguísticas, visto *que quem ensina deve conhecer os perfis sociolinguísticos de quem aprende* (Gargallo, 1993; Grosso, 1999; Suisse, 2010, 2011; Martins & Pereira, 2011; Carreira, 2013; Martins, 2013).

Assim sendo, na primeira secção, como o tema da nossa investigação incide sobre a aprendizagem do português língua estrangeira em contexto formal, refletimos sobre a dificuldade em distinguir entre a *aprendizagem* (processo explícito) e a *aquisição* (processo implícito) de uma dada língua, explicando como os investigadores ultrapassaram esta questão, adotando o termo “apropriação” para representar os dois processos.

Na segunda secção, abordamos a complexidade em definir a *língua materna* (LM) / *língua primeira* (L1), de modo geral, e particularmente, para os alunos que vivem numa situação de diglossia, como é caso de Marrocos, contexto onde desenvolvemos a nossa investigação. Na terceira secção, baseando-nos em fatores psicolinguísticos e sociolinguísticos, analisaremos as várias perspetivas teóricas relacionadas com os conceitos de *língua estrangeira* (LE) e de *língua segunda* (L2).

Na quarta secção, seguindo a mesma linha de análise, explicamos, num primeiro momento, os fatores sociolinguísticos que promovem o plurilinguismo e *aquisição e/ou aprendizagem de uma terceira língua* (L3); num segundo momento, discutimos, numa perspetiva psicolinguística, a relação de continuidade e descontinuidade entre a área de investigação sobre aquisição de uma segunda língua (*Second Language Acquisition – SLA*) e de uma terceira língua (*Third Language Acquisition – TLA*)<sup>5</sup>, destacando, no final, as características específicas do processo de aquisição e/ou aprendizagem desta última, aspeto que assume uma relevância fulcral nesta investigação.

Finalmente, e na quinta secção, debruçamo-nos sobre alguns termos e/ou expressões que descrevem o fenómeno da transferência linguística na aprendizagem das LE.

---

<sup>5</sup> Ao longo deste estudo, empregamos as siglas *SLA* (*Second Language Acquisition*) e *TLA* (*Third Language Acquisition*) da língua inglesa, utilizadas nos estudos sobre a aquisição/aprendizagem de uma LE.



### 1.1. Aprendizagem, aquisição e apropriação

A maioria das discussões relacionadas com a distinção entre a aquisição e a aprendizagem tem como ponto de partida a Teoria do Monitor de Krashen (1992 [1985])<sup>6</sup> que defende a Hipótese da Não-interface entre a aquisição e a aprendizagem. Na ordem desta ideia, este autor afirma que os adultos têm dois processos (aquisição e aprendizagem) distintos e independentes quando se trata de desenvolver uma competência numa dada LE. Krashen (1992) define a *aquisição* como a capacidade natural que um indivíduo tem para entender e comunicar de forma criativa e automática numa língua. Trata-se, pois, de um processo passivo e inconsciente que requer a interiorização de uma gramática implícita e intuitiva – exclusiva, em princípio, em falantes de LM, dispensando, assim, a explicitação e a consciência metalinguísticas (veja-se a Figura 1). A aquisição, por seu lado, supõe ainda que o processo conduz a uma comunicação fluente e espontânea em LE o que, segundo Krashen, não é, totalmente, possível através da instrução formal.

Assim sendo, o autor da Teoria do Monitor acredita que não existe uma interação entre os conhecimentos implícitos e explícitos, ou seja, tudo aquilo que é aprendido em contexto formal nunca será adquirido, automatizado e produzido de forma implícita e inconsciente.

Nesta mesma linha de pensamento, Paradis (1994) apresenta uma explicação neurolinguística, defendendo a separação dos conhecimentos implícito e explícito em dois sistemas neuroanatômicos diferentes. De acordo com este autor, a memória explícita, relacionada com a aprendizagem, é armenazada de forma difusa em grandes áreas do córtex cerebral, envolvendo o sistema límbico; ao passo que a memória implícita, que se refere à aquisição, estaria ligada e/ou relacionada aos processos corticais através dos quais é adquirida e não implica o sistema límbico. Esta conclusão parte do princípio de que os bilingües que aprenderam uma L2, formalmente, através do conhecimento explícito, são capazes de perder a habilidade de usar a sua L1, no caso de afasia, enquanto mantêm a habilidade de falar perfeitamente a L2. Disto isto, Paradis (1994) acredita que não existe a possibilidade da transferência de um sistema de conhecimento implícito (aquisição – saber processual) para o conhecimento explícito (aprendizagem – saber declarativo), mesmo se o aprendente de uma LE tem uma prática formal da mesma.

---

<sup>6</sup> O Modelo do Monitor de Krashen fundamenta-se em cinco hipóteses: 1. *hipótese da aquisição e aprendizagem*; 2. *hipótese da ordem natural*; 3. *hipótese do monitor*; 4. *hipótese do input*; 5. *hipótese do filtro afetivo*. Alguns pressupostos teóricos do Modelo do Monitor serão explorados mais adiante.

De ponto de vista teórico, e de modo geral, a *aprendizagem* aplica-se ao estudo mais ou menos formal da LE, geralmente em sala de aula com um professor, onde ocorrem explicações gramaticais, exercícios de conhecimento explícito e simulação de situações do uso da língua, através da memorização, para fomentar o diálogo em LE, ou seja, a aprendizagem, ao contrário da *aquisição*, implica um processo de exposição e exercício da nova língua planeado e sistemático (Gaonac'h, 1987; Ellis, 1994; Fernández, 1997; Agudo, 2004; De Bot, Lowie, & Verspoor, 2005; veja-se a Figura 2).

Bialystok (1990) avança com a ideia de que existem dois tipos de conhecimento linguístico na aprendizagem de uma língua:

- i) Conhecimento linguístico explícito que supõe a consciencialização linguística (aprendizagem) manifestada no uso de estratégias, tais como a memorização e a resolução de problemas pela habilidade e pelo estudo;
- ii) Conhecimento linguístico implícito que consiste na informação intuitiva disponível e ativada (aquisição), caracterizada pela espontaneidade na produção comunicativa oral e/ou escrita.

Numa tentativa de esclarecer a dicotomia entre *aprendizagem* e *aquisição*, Akerberg (2006, citado por Pinto, 2009, p. 4), explora a metáfora da oposição entre o *mercado* e o *claustro*. Segundo esta autora, o termo *aquisição* estaria relacionado com aquisição de línguas no espaço livre do *mercado* (ex: na feira, na rua, pelo contacto direto entre os falantes, nas negociações e trocas comerciais), visando uma *instrução* intuitiva *implícita*. Por conseguinte, a *aquisição* baseia-se, por excelência, na exposição ao *input* linguístico e a interações sem finalidades didáticas, isto é, a exposição e a interação são efetuadas de forma espontânea e natural. No que toca, como refere Akerberg (2006), ao termo *aprendizagem* este implica um processo historicamente mais relacionado com a ideia do *claustro*, ou seja, mais relacionado com a ideia de estudo num lugar fechado que tem como objetivo uma *instrução* declarativa *explícita*. Para sistematizar o que foi referido apresentamos as figuras seguintes:

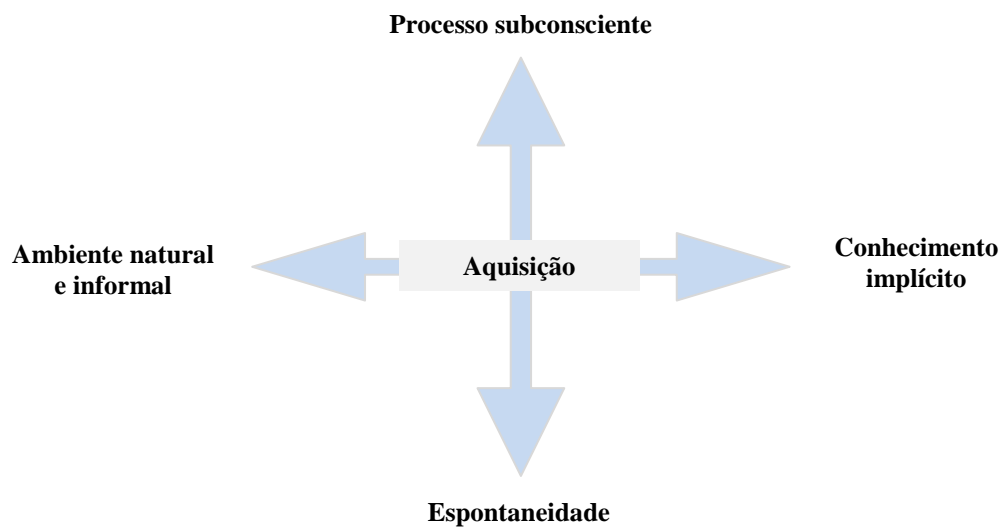


Figura 1 – Caracterização do processo de aquisição (adaptado de Agudo, 2004).

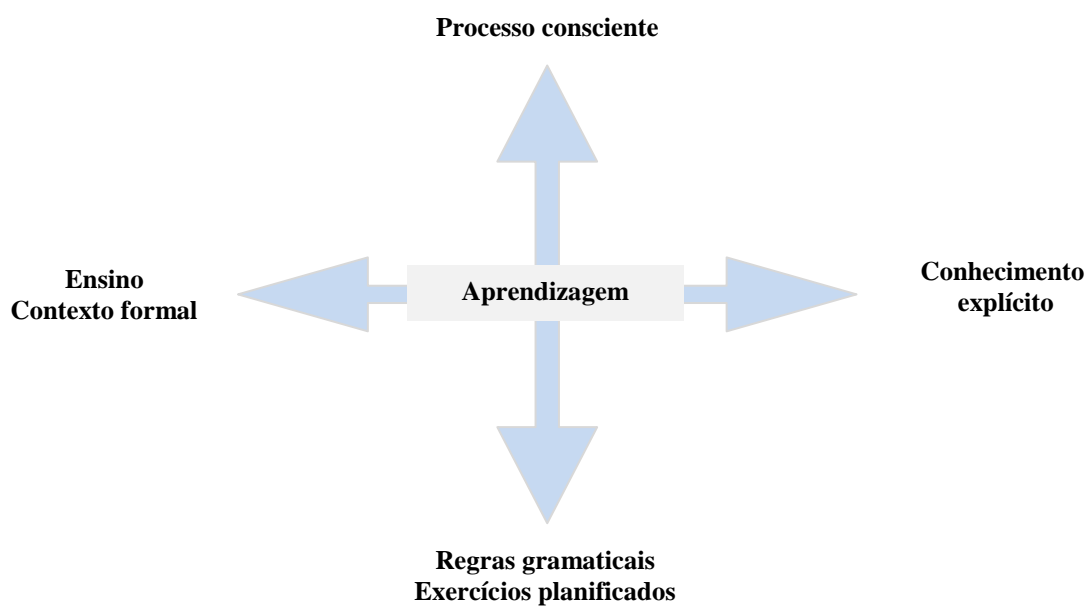


Figura 2 – Caracterização do processo de aprendizagem (adaptado de Agudo, 2004)

Contudo, apesar de os investigadores atribuírem uma certa validade ao princípio (teórico) da distinção *aquisição vs aprendizagem*, não deixam de questionar esta dicotomia visto que, segundo eles, não será tão fácil discernir, controlar e demonstrar com precisão estes dois tipos de conhecimento de natureza diferenciada (cf. Martins, 2012). Neste

sentido, ao contrário de Krashen (1992 [1985]), Oxford (1990) considera demasiado rígida a dicotomia *aquisição/aprendizagem*, acreditando que se trata de dois processos indissociáveis e complementares. Assim, este autor defende a ideia de que existe *um continuum* e uma possível interface entre a *aquisição* e a *aprendizagem* e, por isso, utiliza os dois termos indiferenciadamente, tal como adotam outros autores, entre eles Fernández (1993, p. 37):

Los términos adquisición y aprendizaje, aplicados a las lenguas, se refieren los dos al proceso de interiorización de las reglas de la nueva lengua y en ese sentido son sinónimos (ver sobre o mesmo assunto Ellis, 1994; Porquier, 1994).

Assim, ao contrário da posição de Krashen (1992) e Paradis (1994), Gass e Selinker 2008 ([1993]) definem, também, o termo *aquisição* como: “might range from linguistic knowledge to the ability to use that knowledge in speech and the ability to process language in real time” (Gass & Selinker, 2008, p. 81). Segundo os dois autores a *aquisição* pode englobar tanto o conhecimento linguístico que um aprendente tem de uma determinada língua como a aplicação dessa mesma informação no seu discurso, dando conta de que a aquisição pode ser o resultado de uma aprendizagem, tal como frisam Bang, Carrol, & Griggs (2000), dizendo:

le problème "implicite vs explicite" ne peut être posé en terme d'hétérogénéité radicale entre les deux catégories, qu'il y a continuité entre le conscient et l'inconscient, entre l'activité du sujet et le contrôle réflexif de cette activité par l'observateur interne (Bang, Carrol, & Griggs, 2000, p. 160).

A ideia da possível existência de interface entre o conhecimento explícito (saber declarativo) e implícito (saber processual) é, também, referida em outros estudos (cf. Schmidt & Frota, 1986; Schmidt, 1990, 1995; Ellis & Schmidt, 1997; Schmidt, 2001; Bono, 2007). Apoiando-se na noção de *Noticing Hypothesis*<sup>7</sup>, Schmidt põe em relevância a *percepção* e a *atenção* dos aprendentes como condição suficiente para que o *input* se torne em *intake*: “States that what the learners notice in input is what becomes intake for learning” (Schmidt, 1995, p. 20).

Na mesma linha, Ellis (1994) refere que o conhecimento explícito, obtido pela instrução formal, poderá ser convertido em conhecimento implícito. Dependendo, no

---

<sup>7</sup> Retomaremos este assunto no fim deste estudo, precisamente no momento da reflexão didática através da qual procuraremos conciliar o conceito de *Noticing Hypothesis* e o repertório plurilingue dos alunos marroquinos para explicar alguns aspetos lexicais e gramaticais do português (LE3).

entanto, se o nível de desenvolvimento alcançado pelos alunos de LE lhes permite assimilar o *input* com o apoio da prática e automatização.

À luz da discussão em torno da *aprendizagem* e *aquisição*, surgiu o termo *apropriação*, “proposto pelos linguistas de Neuchâtel” (Porquier, 1994, p. 169) e adotado pelos estudiosos franceses que investigam em didática do francês como LE, visando “contornar” a dificuldade e complexidade da distinção entre tais conhecimentos, como bem explicita esta citação:

Le terme d’appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage.  
L’appropriation désigne l’ensemble des conduites de l’apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d’autres appelleraient apprentissage) aux moins conscients (ce que d’autres appelleraient acquisition) (Cuq, 2003, pp. 25-26).

Assim, podemos encontrar o termo *apropriação*, em vários estudos relacionados com a aprendizagem do francês LE:

i) **Estudos realizados sobre o uso da LE em contexto informal** – referimos como exemplo o estudo de González (2007) que analisa o papel da comunicação eletrónica e dos falantes nativos na apropriação do francês por alunos colombianos;

ii) **Estudos realizados em contexto formal** - o termo *apropriação* aparece como sinónimo de aquisição e de aprendizagem nos estudos realizados em contexto formal (Bailly, 1999; Royer, 2002; Granget, 2003; Monville-Burston, 2010).

No contexto português, o termo surge também “pelo facto de nem sempre ser fácil destringir o que advém do contexto formal (aprendizagem) e o que advém do contexto não formal (aquisição)” (Ançã, 2008, p. 115). Segundo esta autora, a opção por este termo, no seu estudo sobre os sujeitos – ucranianos residentes em Portugal – tem a ver com o facto de o primeiro contacto de alguns desses imigrantes com a língua acontecer numa situação informal de autoaprendizagem (auxiliado por vários meios como o apoio no discurso dos outros, pedindo esclarecimento sobre a língua portuguesa, com a consulta de dicionários e manuais de gramática de português) para aperfeiçoarem o seu desempenho linguístico na língua do país do acolhimento (sobre a temática da língua de acolhimento, veja-se, por exemplo, Ançã, 2003 e Grosso, 2010).

Para concluirmos, parece-nos claro que existe um reconhecimento da complexidade na distinção feita pela literatura da especialidade entre *aquisição* e *aprendizagem*, o que foi ultrapassado assumindo os termos como sinónimos ou introduzindo outro novo como no caso de *apropriação*. No contexto da nossa investigação, se seguirmos a distinção

estabelecida na teoria de Krashen (1992 [1985]), o processo é prioritariamente de aprendizagem de uma LE porque se realiza em contexto formal. Os resultados obtidos através dos questionários, como apresentaremos mais adiante na análise dos dados, apontam para a falta de contacto regular dos sujeitos com falantes nativos. Não obstante, não podemos assumir de forma absoluta que não existe, do ponto de vista cognitivo, a possibilidade de ocorrerem processos de *aquisição*, ao nível da escrita, nos níveis avançados de aprendizagem, frequentados pelos aprendentes, e, sobretudo, se houver condições mínimas, tais como a sua motivação e o seu desempenho, a proximidade ou/afastamento entre as línguas em contacto, *a exposição ao input compreensível, reforçado pela prática e automatização* (cf. Schmidt & Frota, 1986; Oxford, 1990; Schmidt, 1990; Ellis, 1994; Schmidt, 1995, 2001, Bono, 2007, entre outros).

Mais do que isso, e tendo em conta que estamos na presença de alunos plurilingues, experientes e com uma consciência linguística dinâmica, como veremos mais adiante, é provável que no contexto formal haja também aquisição (parcial) de alguns conteúdos estudados da língua portuguesa, *resultante da atividade hipotética (in)consciente dos alunos construindo e desenvolvendo, assim, um sistema dinâmico e instável da interlingua* (Giacobbe, 1992, p. 16). Sendo assim, perante esta complexidade conceitual, e sem pretender entrar num debate labiríntico, utilizaremos, ao longo da nossa investigação, indistintamente os termos *aprendizagem* e *aquisição* (Oxford, 1990; Ellis, 1994; Fernández, 1997) e (eventualmente) *apropriação* da LE em estudo (Porquier, 1994; Giacomi, 2007; Ançã, 2008, entre outros).

## 1.2. Definição de língua materna e primeira língua

Com a mobilidade de populações que o mundo registou nas últimas décadas, criando novos espaços sociolinguísticos tornou-se cada vez mais difícil encontrar uma definição consensual de LM (Dabène, 1994; Cerqueira & Andrade, 2004; Vargas, 2006; Hickel, 2007).

A definição de LM é, sobretudo, complexa quando tentamos definir a relação que os sujeitos, nomeadamente aqueles que vivem em situações de diglossia (Paniagua, 2003) ou em contextos multilingues, estabelecem com as línguas:

La notion de langue maternelle commence à être remise en question pour son inadéquation à s'adapter à la description des pratiques plurilingues dans les situations de contacts de langue (Hickel, 2007, p. 14).

Apesar de “língua materna” significar literalmente “língua da mãe”, não é uma designação linear, uniforme ou mesmo pacífica porque, como defendem alguns investigadores, a língua da criança pode não ser, em algumas situações, idêntica à da mãe tendo em conta que a criança pode estar inserida no meio social onde se falam outras línguas e onde participa em diferentes interações com outros locutores (Davies, 1991; Andrade, 1997; Spinassé, 2006). Desta forma, o significado de LM também não pode ser reduzido ao contexto familiar de casa ou à língua de identificação porque muitas vezes:

a língua que o sujeito domina melhor ou com a qual mais se identifica não é a língua que utiliza em casa, como acontece com as famílias de imigrantes ou com aquelas em que um dos cônjuges não é locutor nativo da língua através da qual se organiza a comunidade em que se inserem (Andrade, 1997, p. 53).

Sobre esta questão, Mackey (1992) desenvolveu um estudo sobre *Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires*, em países diferentes, concluindo que o significado da LM pode variar de um contexto para outro. Assim, no Canadá, segundo este autor, a LM é primeira língua (L1) aprendida e compreendida; na Suíça é a língua que se domina melhor, utilizada de forma espontânea e natural e na Austrália é língua de pertença a um determinado grupo cultural ou étnico, através do qual o sujeito estabelece os laços afetivos mais importantes (cf. Ançã, 1999b, p.15). No seguimento desta discussão, alguns autores partilham parcialmente a posição de Mackey (1992), considerando que a LM é aquela adquirida pelas crianças em primeiro lugar através de um *processo natural, espontâneo e intuitivo, não exigindo que haja para tal um processo formal do ensino* (Xavier & Mateus, 1990; Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Nesta situação, o conceito da LM “apela ao de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (Grosso, 2005, p. 608; ver ainda Grosso, 2010, p. 63).

Como acabamos de constatar, o significado da LM engloba uma "verdadeira constelação de noções", de índole, por exemplo, comunicativa, reivindicativa e heurística (Dabène, 1994), podendo ser «a língua da mãe», «a língua do pai», «a língua dos outros familiares», «a língua da comunidade», «a primeira língua adquirida», «a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, religiosa e cultural», «a língua do dia-a-dia», «a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo», «a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade», etc. (cf. Ançã, 1999a, p. 2; Cerqueira & Andrade, 2004, p. 137). Contudo, esta variedade de fatores e/ou critérios, aqui

mencionada – e que pode ser declarada ou assumida por um indivíduo e/ou coletivo para reconhecer a sua LM e/ou a sua L1 – não é tão pacífica, tornando-se cada vez mais complexo chegarmos a uma definição unívoca do termo, sobretudo no caso dos países que vivem em diglossia e/ou triglossia (Youssi, 1983; Chekari, 2006), como procuramos explicar seguidamente.

No quadro da nossa investigação a questão relacionada com a LM e/ou com a L1, como já referimos, também, apresenta alguma complexidade e, por isso, antes de tomarmos posição em relação ao termo a adotar, julgamos necessário apresentar e explicar, de forma resumida<sup>8</sup>, a situação sociolinguística de Marrocos, onde estão inseridos os sujeitos participantes da nossa investigação. Trata-se de uma questão pouco explorada nos estudos sobre a aprendizagem de LE em falantes de árabe.

Com efeito, Marrocos é considerado um dos países árabes e africanos que vive numa situação de “diglossia”<sup>9</sup> (Ferguson, 1959), em que coexistem lado a lado o árabe padrão e o dialeto marroquino, chamado em árabe, *dārija* ou *‘āmiyya* (língua popular ou a língua do povo). Com o reconhecimento oficial do berbere (ou *amazighe*) como língua oficial na nova constituição de Marrocos (aprovada a 03 de julho de 2011), reconhece-se ainda mais a diversidade linguística, constituída pelas línguas nacionais, oficiais, e as LE, tanto na sociedade como nas instituições educativas e académicas marroquinas.

De forma sucinta, a “diglossia”, segundo Ferguson (1959), refere-se a uma situação em que, na mesma sociedade, existem variedades linguísticas, uma mais formal e a outra mais informal: a primeira variedade, mais formal, é chamada “A”, ou variedade “alta”, e a mais informal “B”, de variedade “baixa”. A variedade “alta” é sempre uma variedade literária e costuma ser aprendida nas escolas. A variedade baixa, em geral, muitas vezes sem escrita, nem sempre é reconhecida oficialmente, sendo a língua aprendida e falada em casa ou em ambiente familiar (Tabouret-Keller, 1982, p. 27; Nogueira, 2006, p. 36; Biichlé, 2010, p. 17; Gomes, 2010, p. 85).

Segundo a visão sociolinguística de Ferguson, a variedade “A” engloba, em Marrocos, o árabe padrão<sup>10</sup> (*fussehā*, em árabe) que, por exemplo, se aprende na escola.

---

<sup>8</sup> Aprofundaremos esta questão mais adiante, precisamente no Capítulo 5.

<sup>9</sup> Embora a introdução do termo comumente aceite na literatura seja a do linguista francês William Marçais (1930), a definição de diglossia, que se tornou uma referência clássica na literatura, deve-se a Charles Ferguson (1959), graças ao seu estudo sobre a diglossia em quatro comunidades: Mundo Árabe, Grécia, Suíça e Haiti.

<sup>10</sup> Sem pretender entrar nesta discussão alguns investigadores dividem a língua árabe em: árabe clássico, árabe padrão, o árabe moderno e as formas dialectais (Nogueira, 2006, p. 35). Mas, o que existe realmente é



Trata-se da primeira língua aprendida através do sistema educativo formal, servindo como “língua franca” entre todos os países árabes. O árabe padrão obedece, como as línguas românicas, às regras gramaticais (Cortés, 1996) e é entendido, mesmo que não seja falado, pela maioria dos árabes. O árabe padrão é usado em situações de locução formal, tais como palestras, noticiários e discursos e, na forma escrita, em correspondência oficial, literatura e jornais e nas tecnologias de comunicação. No que diz respeito à morfologia e sintaxe o árabe padrão funciona essencialmente da mesma forma em qualquer país em que seja língua oficial. Em relação ao léxico existem “diferenças muito restritas a apenas algumas áreas especializadas, ajudando a manter, como no passado, a unidade linguística do mundo árabe” (Gomes, 2010, p. 86).

O Corão está escrito em árabe padrão, fator importante e que proporciona a todos os árabes muçulmanos praticantes um sentido de identidade e uma consciência da sua herança cultural e religiosa comum. O árabe padrão é uma língua flexível e evolutiva na medida em que pode integrar neologismos de outras línguas (Hudson, 1980; Cortés, 1996; Tamer, 2003).

O árabe dialetal, a variedade B, segundo Ferguson, é uma língua oral, difere de país para país, de região para região, sendo utilizado nas situações não formais do dia-a-dia, não obedecendo às regras gramaticais do árabe padrão. É a primeira língua adquirida para a maioria dos falantes nos países árabes, excetuando alguns habitantes do Norte de África, que podem eventualmente adquirir primeiro o berbere se a família mantiver esta tradição linguística (Abu-Shams, 2006, p. 12; De Ruiter, 2006, p. 59).

Assim, pode-se dizer que a teoria de Ferguson é de inegável importância nos estudos de sociolinguística, na medida em que o autor previu uma situação de “pós-diglossia” – ou até mesmo de “multiglossia” (Walters, 1996) – resultante das evoluções sociais e da implementação de políticas linguísticas. É o caso de Marrocos em que o dialeto marroquino, de modo ainda informal, e o amazighe (berbere), já como língua oficial<sup>11</sup>, começaram a ser utilizados na escrita (Boukous, 2004), criando uma situação linguística de “triglossia” (Chekayri, 2006). Quanto ao dialeto marroquino, este surge na

---

o árabe padrão que os arabistas franceses designam por “l’arabe classique” ou “l’arabe littéraire”, no sentido que se trata de uma língua com uma norma bem definida, e a sua forma dialetal. É de referir que o berbere (amazighe), que até há pouco tempo fazia parte dos dialetos, se tornou recentemente língua oficial de Marrocos a par do árabe padrão.

<sup>11</sup> A este respeito ver o boletim de informação do sítio de “l’Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)” em: <http://www.ircam.ma/doc/bulletin/inaghmisen-fr-3-4.pdf> Consultado a 30 de julho de 2011).

escrita particularmente em caricaturas de periódicos, em diálogos incluídos em romances contemporâneos e em campanhas publicitárias (comerciais e políticas). O amazighe (berbere), através do reconhecimento político, ganhou progressivamente importância na paisagem linguística marroquina (Chaker, 2002), sobretudo após a criação, em 2001, do Instituto Real da Cultura Amazighe (l'Institut Royal de la Culture Amazighe), cuja missão, numa primeira fase, foi estandarizar a língua e introduzi-la no currículo educativo marroquino:

En 2001, l'Institut Royal de la Culture Amazighe a été créé avec pour mission de standardiser la langue en vue de sa reconnaissance institutionnelle et de son enseignement. Deux ans plus tard, en 2003, le berbère est entré dans le système éducatif public (primaire). Il y est entré en tant que discipline obligatoire à travers tout le pays quelque soit la langue première des élèves (Abouzaid, 2008, p. 61).

Numa segunda fase, o amazighe (berbere) foi, como já referimos, reconhecido como uma língua oficial na nova Constituição de Marrocos, através “de um processo progressivo de integração na escola e nos domínios prioritários da vida pública”<sup>12</sup>.

Ora, se quisermos estabelecer alguma comparação linguística entre o dialeto marroquino e o árabe padrão (L1), aspeto que interessa mais para o nosso estudo, podemos afirmar que, apesar de se notar uma diferença a nível sintático entre os dois, existem processos de transferência a nível fonético e lexical. Geralmente, a criança marroquina, antes de aprender a escrita na escola, adquire, no contexto familiar e em interação com os adultos, o dialeto que partilha todos os sons e muito vocabulário com o árabe padrão que serão aprendidos posteriormente no contexto formal escolar. Por isso, todo o conhecimento prévio (fonético e lexical) do dialeto facilita, em nossa opinião, a aprendizagem do árabe padrão. Para melhor compreensão desta questão apresenta-se a tabela seguinte:

---

<sup>12</sup> Royaume du Maroc (2011). *La Constitution*. Disponível em: <http://mjp.univ-perp.fr/constit/ma2011.htm> (consultado a 10 de agosto de 2012).

**Tabela 1 - Transferência lexical entre o dialeto marroquino, *dārija*, e o árabe padrão, *fussehā*.**

Léxico adquirido no dialeto marroquino, <i>dārija</i>	Léxico aprendido na escola (como se diz)	Tradução para o português	Escrita em árabe padrão, <i>fussehā</i>
Bāb	Bāb	Porta	باب
Russūm	Russūm	Desenhos	رسوم
Talfaza	Talfaza	Televisão	تلفزة
Kora	Kora	Bola	كرة
Halwā	Halwā	Doce	حلوى
Chukran	Chukran	Obrigado	شكرا
Chamsse	Chamsse	Sol	شمس
Qalam	Qalam	Caneta	قلم

No aspeto gramatical, o dialeto marroquino tem tendência para simplificar as formas gramaticais do árabe padrão, como, por exemplo, o facto de não usar a conjugação dos verbos no dual.

De ponto de vista social e académico o dialeto marroquino, como já dissemos, é a língua de comunicação por excelência do indivíduo no quotidiano e, muitas vezes, pode ser um meio de intercompreensão dos falantes nos países árabes<sup>13</sup> (Biichlé, 2010, p. 17), em conjunto com o árabe padrão e o amazighe (berbere), como constatamos na tabela seguinte:

**Tabela 2 – Situação linguística em três países do Magrebe**  
(adaptado de Biichlé, 2010, p. 17)

Países	Árabe		Berbere		
Marrocos	Padrão	Dialectal	Tachelhit	Tarifit	Tamazight
Argélia	Padrão	Dialectal	Kabyle	Tarifit	Tamazight
Tunísia	Padrão	Dialectal			

Verifica-se, ainda, o uso do dialeto no discurso dos professores na explicação da matéria. A presença dos dois discursos do dialeto marroquino e do árabe padrão na sala de aula com uma função complementar depende de vários fatores, tais como o tipo de aula, a proficiência dos alunos e a atitude do professor relativamente ao uso de ambos códigos (Tamer, 2003; veja-se ainda Bentahar, 2007).

<sup>13</sup> Para saber mais sobre a intercompreensão e os dialetos do Magrebe, consulte-se Biichlé (2010).

Depois de abordar algumas características da situação linguística em Marrocos e, como constatamos, ao contrário do que se afirma na teoria, a hipótese de L1 que corresponde à LM (L1=LM) não se enquadra no contexto da nossa investigação de maneira que caracterizamos a situação linguística marroquina da forma seguinte:

- i) O dialeto marroquino, *dārija*, é a LM, a primeira língua oralmente adquirida, falada de forma espontânea e natural (Xavier & Mateus, 1990; Mackey, 1992, Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Grosso, 2005, 2010); a língua da comunicação diária (Cerqueira & Andrade, 2004);
- ii) O árabe padrão, *fussehā*, é a L1, a primeira língua aprendida no contexto formal, língua de escolarização (Dabène, 1994), em que os sujeitos possuem, em princípio, maior proficiência na comunicação escrita (Mackey, 1992) e potencialidades linguístico-comunicativas (Cerqueira & Andrade, 2004). Certamente é a língua oficial do país e a “referência da identidade cultural” (Cerqueira & Andrade, 2004; Beacco, 2005; Hickel, 2007) e religiosa dos alunos participantes neste estudo.

Perante esta situação, onde sobressai a situação de diglossia, característica específica do local do estudo, consideramos, tal como foi explicado acima, o dialeto marroquino (*dārija*), a primeira língua adquirida, como LM, e o árabe padrão (*fussehā*), como a primeira língua aprendida (L1) na escola. O critério desta designação assenta no facto de tanto o dialeto marroquino, como o árabe padrão serem os primeiros saberes linguísticos apropriados pelos alunos marroquinos. Em relação ao amazighe (berbere), como explicaremos mais adiante, os alunos que participaram na nossa investigação dizem não dominar esta língua e, até à data da recolha dos nossos dados, nenhum sujeito a tinha estudado.

### 1.3. Definição de língua estrangeira e/ou língua segunda

Nos estudos sobre a apropriação das LE constatamos que existe um grande debate sobre os parâmetros que definem as designações de L2 e LE e “apesar da muita literatura que se vem produzindo acerca das noções de L2 e LE, nem sempre os conceitos são consensuais entre os diferentes investigadores” (Osório, 2010, p. 1).

Assim, de acordo com Brumfit (1985), a distinção entre L2 e LE está relacionada com *o espaço*, onde se aprende a língua, *o uso* e *a utilidade* da mesma:

a foreign language, in this more restricted sense, is a non-native language taught in school that has no status as a routine medium of communication in that country. A second language is a non-native language that is widely used for purposes of communication, usually as a medium of education, government, or business (Brumfit, 1985, p. 368).

Segundo o mesmo autor, o conceito de L2 é também utilizado para fazer referência aos imigrantes e indígenas cuja LM é num determinado espaço minoritária: " (...) is also used with reference to immigrants and indigenous groups whose first language is a minority language." (Brumfit, 1985).

Sharwood Smith (1994) defende que a L2 é um termo que habitualmente se usa para designar qualquer outra língua que não a L1, aprendida por um sujeito ou grupo de sujeitos, cuja utilidade vai além da sala de aula, enquanto a LE é aprendida no espaço de uma aula de línguas, em contexto formal. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem da LE é um processo que se vai desenvolvendo em várias fases e que ocorre num lugar diferente daquele onde tem reconhecimento oficial.

Na mesma linha de pensamento de Brumfit (1985) e Sharwood Smith (1994), Miranda (1996) diferencia L2 e LE, tendo em conta *o modo*, a *finalidade* e *o espaço* de aprendizagem que exercem uma influência importante nos aprendentes. Assim, a L2, segundo Miranda (1996), é a língua falada e escrita no contexto imediato do aprendente, ou seja no meio “endolingue”, de modo a permitir ao aprendente a possibilidade de utilizar a LA de forma regular e em situações autênticas de comunicação.

No caso de uma LE (meio “exolingue”), segundo o mesmo autor, esta não é falada no contexto natural e o aprendente não dispõe de muitas oportunidades de a utilizar com interlocutores nativos. Para além disso, o espaço institucional (escola) reduz o tempo de aprendizagem, em comparação com as situações naturais, acrescentando ainda que as necessidades dos alunos são condicionadas pela progressão do programa (Miranda, 1996).

Na linha de Sharwood Smith (1994) e Miranda (1996), Gass e Selinker (2008) sublinham a importância do espaço da aprendizagem/aquisição e o uso da língua para distinguirem L2 e LE, afirmando:

Foreign language learning is generally differentiated from second language acquisition in that the former refers to the learning of a nonnative language in the environment of one's native language (e.g., French speakers learning English in France or Spanish speakers learning French in Spain, Argentina, or Mexico).  
(...). The second language acquisition, on the other hand, generally refers to the learning of a nonnative language in the environment in which that language is spoken (...) (Gass & Selinker, 2008, p. 7 [1993]).

Esta reflexão destaca-se das anteriores por se considerar a especificidade da língua não-materna como ponto comum entre L2 e LE e, ao mesmo tempo, o uso da dicotomia entre aquisição (no caso de L2) e aprendizagem (no caso de LE) não esclarecendo Gass e Selinker (2008) se a distinção entre aquisição de L2 e aprendizagem de LE está relacionada com a maior ou menor proficiência.

Ançã (1999), refletindo, numa perspectiva sociolinguística e política, sobre a mesma temática, salienta que tanto a L2 como a LE são línguas de natureza não-materna, concordando com a posição de Gass e Selinker (2008). Para a autora, a distinção que pode existir entre ambos os conceitos é o facto de a L2 ter um estatuto particular, ou seja, ter um reconhecimento oficial em países bilingues ou plurilingues, sendo uma das línguas oficiais do país (como no caso do português nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) ou do francês na Suíça e em alguns países africanos), enquanto a LE é apenas escolar, isto é, faz parte das disciplinas do sistema educativo de um determinado país.

Esta ideia é partilhada por Bussman (1996) que define L2 como “aquela que é reconhecida num país ou num Estado e que é usada apenas por um grupo de falantes, como o catalão, o basco e o galego em Espanha” (cf. Osório & Fradique, 2008, p. 3).

Por seu lado, Leiria (2004), baseando-se no estudo de Stern (1983), estabelece a distinção entre LS (designação que a autora usa para se referir à língua segunda) e LE da forma seguinte:

(...) o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.  
A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas da escola (Leiria, 2004, p. 1).

Na abordagem desta temática, Leiria (2004) recusa o critério de proficiência como elemento de distinção entre L2 e LE, afirmando que, na produção escrita de uma aluna chinesa de PLE, podemos encontrar erros similares a qualquer falante de português língua segunda (PL2).

Enquadrando o termo L2, no âmbito de DL, Grosso (2005) esclarece:

(...) O conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é Língua Segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua Segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina. (Grosso, 2005, p. 608).

Esta citação apresenta algumas ideias referidas por Ançã (1999b), mas sistematiza, ainda, os contextos em se usa a L2. Segundo Grosso (2005), estes contextos podem ser, segundo a nossa interpretação, de cariz político (língua oficial), sociolinguístico (imersão linguística) e psicolinguístico (aprendizagem cronológica das línguas). É justamente nesta última consideração que a designação da L2 pode ser, de alguma forma, sinónima de uma LE, ou seja, aquela língua que se aprende depois da L1, como o caso da língua francesa no sistema educativo dos países do Magrebe.

Numa análise muito próxima de Grosso, Ngalasso (1992) sugere duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*. A primeira baseia-se em critérios psicolinguísticos e está relacionada com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, a L2, língua adquirida em segundo lugar após a LM; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, apontando para uma língua internacional, que desempenha funções sociais consideradas oficiais, num dado país (cf. Ançã, 2002, p. 16).

Com o objetivo de definir LE, Cuq (2003, p. 150) considera que esta última é aquela que apresenta:

- i) Distância material, geográfica dando como exemplo o japonês que é considerado como língua exótica nas representações dos franceses;
- ii) Distância cultural, argumentando que duas línguas próximas não significam culturas semelhantes;
- iii) Distância linguística quando se interroga se a LE pertence ao mesmo tipo da língua materna. Numa perspetiva didática, a LE é aquela que constitui um objeto linguístico de estudo e de aprendizagem, opondo-se na sua prática à língua materna. Assim, não se trata da primeira língua de socialização.

Desta proposta teórica de Cuq (2003), deduzimos que a LE é aquela que se opõe a LM, essencialmente, como língua de comunicação, não é a primeira língua de socialização, falada no espaço geográfico distante da LM, podendo ainda apresentar uma diferença linguística e cultural. Ainda, em relação a L2, Cuq (2003) inscreve ainda este conceito na história colonial da França em África no século XIX. O francês era ensinado aos colonizados como “*langue seconde*” (FLS) depois da L1 que já dominavam. Atualmente, esta denominação do francês como L2 coincide com a ordem cronológica da aprendizagem dessa língua ao público de outras línguas, como, no caso dos países do Magrebe, e, ao mesmo tempo, com o valor institucional, que pode ter o francês em alguns países africanos, ex-colónias ou/e protetorados franceses.

Ellis (1994), numa perspetiva psicolinguística, não coloca a questão do espaço e da função institucional na definição da L2 considerando-a como sinónimo de LE. Assim, segundo este autor, a L2 é qualquer língua adquirida depois da L1, podendo ser uma segunda língua, terceira (L3) ou quarta língua (L4) independentemente de ser utilizada no país do falante ou, simplesmente, aprendida na escola. Posição semelhante tem Richards (1987), ao afirmar que “L2 tem sido cada vez mais utilizado em linguística aplicada para designar a aprendizagem de qualquer língua depois da L1, independentemente do estatuto dessa língua em relação ao aprendente ou ao país onde é ensinada” (cf. Leiria, 2004, p.7; Osório & Fradique, 2008, p.3).

Assim, atendendo ao que foi escrito acima, podemos concluir, através do cruzamento de ideias acerca dos dois conceitos (L2 e LE), que *o espaço de aprendizagem, o uso e a função* dentro do país determinam se o estatuto da língua em causa é L2 ou LE, como podemos ver na tabela seguinte:



**Tabela 3 – Significado de LE e L2 segundo os autores em análise**

<b>Autores</b>	<b>LE</b>	<b>L2</b>
Brumfit (1985)	- Língua não materna; - Aprendizagem formal; - Língua sem estatuto oficial.	- Língua não materna; - Uso oficial (comunicação, negócios, educação, etc.).
Richards (1987)		- Língua adquirida depois da L1, independentemente do estatuto dessa língua em relação ao aprendente ou ao país onde é ensinada.
Ngalasso (1992)		- Língua adquirida em segundo lugar depois da L1; - Língua com estatuto oficial no país.
Sharwood Smith (1994)	- Aprendizagem formal em meio exolingue; - Língua sem reconhecimento oficial.	- Qualquer língua que não seja L1; - Utilidade que vai além das aulas.
Ellis (1994)		- Qualquer língua adquirida depois da L1, podendo ser uma L2, L3 ou L4 independente ser utilizada no país do falante ou, simplesmente, aprendida na escola.
Miranda (1996)	- Aprendizagem formal em meio exolingue; - Língua não é falada no contexto imediato do aprendente que não dispõe, em contextos naturais, de muitas oportunidades de reutilizá-la com interlocutores nativos.	- A língua falada e escrita no contexto imediato do aprendente (no meio endolingue); - Uso da língua de forma regular e em situações autênticas de comunicação.
Ançã (1999b)	- Língua não materna; - Língua escolar.	- Língua não materna; - Língua com estatuto particular e reconhecimento oficial no país.
Cuq (2003)	- Língua não materna; - Aprendizagem em meio exolingue.	- Língua não materna; - Língua aprendida depois da L1.
Leiria (2004)	- Aprendizagem formal em meio exolingue.	- Classifica a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; - Língua com reconhecimento oficial.
Grosso (2005)	- Língua não maternal.	- Língua adquirida em segundo lugar depois da L1; - Língua com estatuto oficial no país.
Gass e Selinker 2008([1993])	- Língua não materna; - Língua aprendida em meio exolingue.	- Língua aprendida em meio endolingue.

Assim, a designação de L2 aplica-se, em princípio, a uma língua que goza de um reconhecimento oficial em determinado país, como no caso do português nos países dos PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa), onde desempenha uma função *institucional*, como consequência da história da colonização em África. Trata-se de uma língua aprendida em meio “endolingue”, usada de forma regular no quotidiano (Brumfit, 1985; Ançã, 1999a; Leiria, 2004).

No caso de uma determinada língua não ser a LM, nem usufruir de um estatuto oficial num determinado país, esta pode ser considerada como LE e, do ponto de vista cronológico e psicolinguístico, é sinónimo de L2<sup>14</sup>, isto é, a primeira língua estrangeira (LE1) aprendida normalmente, em contexto formal (Brumfit, 1985; Cuq, 2003; Grosso, 2005), em meio “exolingue” (Sharwood Smith, 1994, Miranda, 1996; Ançã, 1999b; Leiria, 2004; Gass & Selinker, 2008).

Apesar de os investigadores considerarem os elementos do espaço (onde se aprende) e uso (possibilidade de contacto com nativos), como referências teóricas para estabelecer um *princípio* de distinção entre L2 e LE, hoje em dia estes critérios tornam-se discutíveis, uma vez que, graças às tecnologias, às redes sociais e aos programas de mobilidade, os aprendentes podem estar em contacto permanente com outras línguas estrangeiras. Desta forma, por exemplo, não podemos considerar que, pelo facto de os aprendentes estarem a frequentar em Portugal um curso de português durante um certo tempo, o estatuto da aprendizagem dessa língua se altera para L2. Nesta linha de pensamento, a designação do português língua estrangeira (PLE) surge na maioria dos cursos organizados pelas universidades portuguesas, nos manuais usados nestes cursos e no próprio CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira). Para além disso, alguns cursos universitários em Portugal (Licenciatura e Mestrados) e outros de ensino à distância organizados pelo Camões I.P. levam a dupla designação PLE/PL2<sup>15</sup>, possibilitando aos professores de português uma formação abrangente que lhes permite exercer a docência tanto no espaço dos PALOP como noutros países.

---

<sup>14</sup> Na elaboração da antologia de textos clássicos sobre de Aquisição de Segunda Língua (ASL), Liceras (1991) emprega a designação L2 como sinónimo de LE (L2=LE).

<sup>15</sup> Neste contexto, “entende-se por PL2 qualquer caso em que o aluno não tem o Português como língua materna, bem como o caso em que, sendo esta a língua dos pais, o aluno não tem proficiência correspondente à de falantes nativos com a mesma idade”, in <http://cvc.instituto-camoes.pt/component/content/article/964-repositorio20102011/1315-20210-mipl20-materiais-interactivos-para-portugues-l2-na-web-20-4edicao.html> (consultado a 14 de maio de 2011).

Em relação à possibilidade de a designação L2 representar qualquer língua aprendida depois da L1 podendo ser L3 ou L4 (Richards, 1987; Ellis, 1994; Sharwood-Smith, 1994), como explicaremos mais adiante de forma mais detalhada, não nos parece viável para o nosso estudo, uma vez que os sujeitos que participam na nossa investigação antes de iniciarem a aprendizagem do português na universidade já estudaram, em contexto formal, duas línguas estrangeiras. Neste estudo, e como foi dito atrás, considerando o árabe língua oficial do país, recentemente o amazighe (berbere), todas as outras línguas (francês, espanhol, inglês ou alemão e português, etc.) são consideradas como estrangeiras, de acordo com os documentos oficiais. Esta questão será desenvolvida no Capítulo 5, quando abordarmos a contextualização do estudo.

#### **1.4. Aquisição e/ou aprendizagem de uma terceira língua.**

Durante algumas décadas era unânime a ideia de que as investigações sobre aquisição e a aprendizagem de uma LE (seja L2, L3, etc.) pertenciam à área de aquisição de segunda língua (*Second language Acquisition – SLA*) e do bilinguismo (cf. Lindqvist, 2006, p. 7). No final dos anos noventa, com o aumento considerável das investigações realizadas sobre as produções escritas dos sujeitos plurilingues, iniciou-se um debate que gira em torno das (eventuais) limitações do quadro teórico desenvolvido na área de Aquisição de uma Segunda Língua (*Second language Acquisition – SLA*) em sustentar, também, a investigação de uma L3 ou de outra subsequente. Este debate científico culminou na publicação, num curto espaço de tempo, de dois livros: *English in Europe: the acquisition of a third language* (Cenoz & Jessner, 2000) e *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001), marcando o início de uma nova abordagem no que diz respeito à investigação sobre aquisição/aprendizagem de uma LE.

Mais tarde, com a finalidade de alargar os estudos aos sujeitos que sabem mais de três línguas, começou a surgir, em congressos e em publicações sobre L3, o termo *multilingualism*, dando, assim, azo à criação da revista *Journal of multilingualism*, em 2004. Dois anos após essa data, em 2006, a revista *Acquisition et interaction en Langue Étrangère (AILE)* dedicou o número 24 à temática da L3.

Na atualidade, o interesse pela área da Aquisição de uma Terceira Língua (*Third Language Acquisition - TLA*) surge como consequência da emergência de novas situações

sociolinguísticas no mundo e, também, com o intuito de analisar os processos psicolinguísticos da apropriação de uma língua que vem depois da aprendizagem de, pelo menos, duas outras línguas (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 1; Trévisol & Rast, 2006, p. 1).

Relativamente aos fatores sociolinguísticos, a aprendizagem de uma L3 está relacionada com a promoção do plurilinguismo que se tornou, hoje em dia, uma realidade incontornável comprovada por alguns estudos, confirmando a existência de cada vez mais indivíduos bi- ou plurilingues no mundo (cf. Cenoz, 1997; Tucker, 1998; Calvet, 1999; De Angelis & Selinker, 2001; Aronin, 2005; Hufeisen, 2005, entre outros<sup>16</sup>). Como exemplo dessa situação podemos referir no contexto europeu, onde se acentua cada vez mais a disseminação do inglês<sup>17</sup>, a mobilidade crescente da população através da imigração e o reconhecimento de que línguas minoritárias têm proporcionado situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é muito frequente (Cenoz, 1997; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Hoffmam, 2001; Jordà, 2005; Trévisiol, 2006; Coste, 2008).

Esta mudança social no seio da Europa teve eco na política linguística europeia que tomou medidas para promover o plurilinguismo. Com esse objetivo e no âmbito do projeto “Políticas linguísticas para uma Europa multilingue e multicultural”, foi elaborado o documento do QECR (1997/2009) (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) pelo Conselho de Europa, sublinhando as vantagens da aprendizagem das LE, como *valor e competência* para o indivíduo (Coste, Morre & Zarate, 1997/2009; Beacco & Byram, 2003; Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Coste, 2008; Araújo e Sá, 2013), e a necessidade de as inserir nas práticas curriculares das instituições educativas (Gonçalves & Andrade, 2006).

Esta vontade política em encorajar o plurilinguismo e, também, a competência intercultural na Europa, graças a programas europeus de mobilidade, como, por exemplo, o programa *Erasmus*, possibilita aos estudantes europeus, que, em princípio, têm conhecimento de pelo menos duas línguas, L1 e LE1, a aprendizagem de outras línguas adicionais (LE2 ou LE3, etc.) para adquirirem competências mínimas para fins de estudo e de comunicação no espaço académico do país de acolhimento (Capucho, 2006, p. 257), como se constata nos objetivos do referido programa:

---

<sup>16</sup> Ver ainda dados da Eurobarómetro (2012) da Comissão Europeia (CE). Disponível em: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-679\\_pt.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_pt.htm?locale=en) (consultado a 25 de junho de 2012).

<sup>17</sup> Coste (2008, p. 64) lembra que “L’Europe du Traité de Rome de 1957, «l’Europe des 6», ne comptait que 4 langues nationales distinctes (allemand, français, italien, néerlandais) et l’anglais n’en faisait pas partie”.

Garantir que os estudantes ERASMUS possuam ou adquiram um nível de língua do país de acolhida permitindo que acompanhem eficazmente o ensino nessa língua (Carta Europeia do Plurilinguismo, 2005, s.p).

Noutro contexto geográfico, na América Latina, a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), em 1991, constituído pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai permitiu, para além dos benefícios da livre comercialização entre os países desta organização, algumas reformas no que concerne ao ensino das LE nas suas instituições educativas<sup>18</sup>, nomeadamente através da inclusão do português no ensino secundário argentino e do espanhol “nos currículos plenos do ensino fundamental” no Brasil.

Por seu turno, o Camões, I.P, como já mencionámos na introdução desta tese, na função de divulgação e de internacionalização do português, através dos leitorados instalados em universidades estrangeiras, tem contribuído para a disseminação do ensino e de aprendizagem do português como L3, atraindo cada vez mais aprendentes, no Mundo Árabe, em Marrocos, Argélia, Tunísia e Egipto. Como já dissemos, os alunos destes países iniciam o estudo do português apenas na universidade, em cursos livres ou opções curriculares, depois de terem aprendido, normalmente francês como LE1, o espanhol ou inglês como LE2, línguas curriculares no ensino secundário.

Relativamente aos fatores psicolinguísticos, a investigação na área de TLA visa estudar a dinâmica do desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo do aprendente plurilingue tendo em conta, para além da L1, também as outras línguas intermediárias (LE1, LE2, etc.), no processo da apropriação de uma L3/Ln, como desenvolvemos mais adiante.

Apesar de terem sido publicados, na última década, vários estudos empíricos em L3, verifica-se que o seu quadro teórico ainda se encontra em fase de “process of becoming established” como afirma (Hammaberg, 2011, p. 1) e a sua fundamentação gira, muitas vezes, em torno da *continuidade* e *descontinuidade* entre a investigação em SLA, sobre o bilinguismo, e em TLA (cf. Murphy, 2003).

Nesta linha de reflexão, de acordo com alguns investigadores de TLA, o termo “bilinguismo”, por vezes empregue para se referir ao uso de quaisquer outras línguas além

<sup>18</sup> Ver, por exemplo, a Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005 que apresenta informação detalhada sobre a aprendizagem obrigatória do espanhol no Brasil ou a Lei de 2007 sobre a obrigatoriedade da oferta de português no ensino secundário na Argentina e o Acordo de 14 de agosto de 2009 sobre a admissão de graus, certificados e diplomas para o exercício do ensino de espanhol e de português como línguas estrangeiras nos países do Mercosul. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/> (consultado a 10 de dezembro de 2011).

da L1 (Haugen, 1956; Weireich, 1963; Baetens-Beardsmore, 1982; Skutnabb-Kangas, 1984; Ellis, 1994), não é adequado quantitativamente para se referir a mais do que duas línguas, como aliás, especifica o seu prefixo latino “bi-” (Klein, 1995; Jessner, 1999; Cenoz & Jessner, 2000; Jordà, 2005; Bono, 2008b), sobretudo quando se pretende enumerar e/ou quantificar as línguas que fazem parte do repertório linguístico-comunicativo dos falantes plurilingues, como Wang relembra: “Thus, the reductionist analysis of direct L1 to L2 transfer is no longer sufficient to account for the parallel activation of languages in multilinguals” (Wang, 2013, p. 99).

No entanto, apesar desta tentativa de rotura da área de TLA com a de SLA, relativamente à terminologia utilizada devido às diferenças de natureza quantitativa das línguas que intervêm no processo de apropriação de L2 ou L3, outros autores consideram que os mesmos mecanismos psicolinguísticos do aprendente são operacionalizados em ambos os processos (Dewaele, 2001, p. 69; De Angelis, 2007, p. 5). Isto significa que, por exemplo, no processo de produzir textos escritos numa L3 podem surgir eventualmente fenómenos linguísticos que se verificam também nas produções escritas e orais do aprendente de uma L2, precisamente aqueles que são causados pela influência do conhecimento linguístico prévio, tais como a inibição, a fossilização, etc. bem como outras variáveis (p.e motivação, contexto educacional, memória etc.).

De qualquer modo, é preciso frisar que, no processo de apropriação de uma L3, existe maior probabilidade de influência interlinguística e/ ou de ativar duas línguas (L1 e L2→L3), enquanto que no da L2 a probabilidade dessa influência é reduzida apenas à L1 (L1→L2), tal como refere Jessner:

In a multilingual system crosslinguistic influence not only takes place between the L1 and the L2 but also between the L2 and the L3, and the L1 and the L3, not forgetting the fact that the influence can also work vice versa in all cases. In comparison to SLA this presents an increase in transfer possibilities which cannot be neglected, or possibly subsumed as L1 influence – as traditional SLA research would suggest (...) (Jessner, 2008, p. 31).

A par disso, a autora acrescenta que o aprendente de L3 possui uma experiência linguística maior, adquirida durante a aquisição da L1 e da L2, que se reflete na sua capacidade metalinguística, na sua criatividade e na sua flexibilidade cognitiva, o que lhe permitirá usar várias estratégias na nova aprendizagem como conclui Cenoz:

Les recherches menées au Pays Basque montrent que non seulement le bilinguisme n'influence pas négativement, mais dans certains cas, il favorise l'apprentissage de la troisième langue (Cenoz, 1997, p. 4; ver também, Cook, 1995; Klein, 1995; Andrade, 1997; Jessner, 1999; Cenoz & Jessner, 2000; Lasagabaster, 2000; Capucho, 2006; Cook, 2009).

Na mesma linha de reflexão, Hufeisen (2000) especifica que os fatores que afetam a aprendizagem de uma L3 não só são mais complexos, como também são qualitativamente diferentes da aprendizagem de uma L2. Esta autora refere que o aprendente, antes de aprender uma L3/Ln, já tem uma certa familiaridade com outra língua estrangeira (L2/LE1) o que lhe confere, naturalmente, uma experiência na aprendizagem de uma nova LE. Com o intuito de sistematizar os fatores gerais (linguísticos e extralinguísticos) que influenciam a aprendizagem de uma L3, Hufeisen apresenta a figura seguinte:

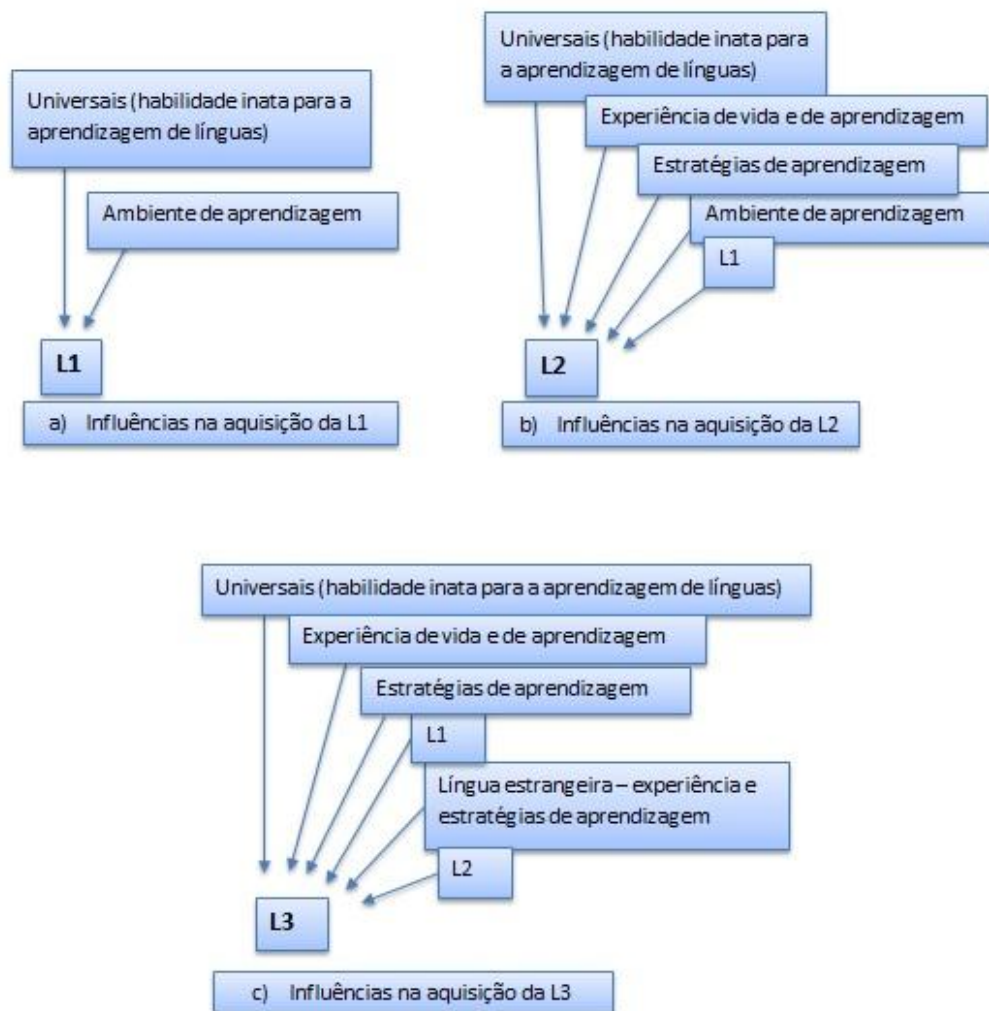


Figura 3 – Fatores gerais que intervêm no processo de apropriação de uma L3 (adaptado de Hufeisen, 2000, p. 214; tradução do autor).

À luz do que foi explicado anteriormente, consideramos que existe, certamente, uma relação de *continuidade* mas também de *descontinuidade* entre a investigação na área de SLA e aquela que se faz em TLA. Assim, por um lado, a continuidade tem a ver com o facto de os estudiosos de L3 desenvolverem a sua investigação no quadro teórico de L2, precisamente no que está relacionado com a influência do conhecimento linguístico prévio dos sujeitos na aprendizagem de uma nova LE, como constatamos no quadro seguinte:

**Tabela 4 – Relação de continuidade entre a investigação na área de SLA e de TLA**

Quadro teórico desenvolvido na área de SLA	Quadro teórico de SLA desenvolvido em TLA
Transferência linguística (Fries, 1945; Weirinch, 1963; Lado, 1957)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3 (Dewaele, 1998).</li> <li>➤ Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind (De Angelis &amp; Selinker, 2001).</li> <li>➤ Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum (Dewaele, 2001).</li> <li>➤ Lexical transfer in L3 production (Ringbom, 2001).</li> <li>➤ Language interference and language. Learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programmes (Aronin, Lynne &amp; Toubkin, 2002).</li> <li>➤ Interlangue transfer of function word (De Angelis, 2005a).</li> <li>➤ Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais (Trévisiol, 2006).</li> <li>➤ Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4 (Muñoz, 2006).</li> <li>➤ Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première (Bono, 2008a).</li> <li>➤ Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes (Wlosowicz, 2010).</li> <li>➤ Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer (Montrul, Dias &amp; Santos, 2010).</li> <li>➤ What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state (Rothman &amp; Cabrelli Amaro, 2010).</li> <li>➤ L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3 (Bono, 2010).</li> <li>➤ L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological: primacy model (Rothman, 2010).</li> </ul>
Modelo da gramática generativa Chomsky (1957)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Full transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition (Leung, 2006).</li> <li>➤ Third language acquisition: Why it is interesting to generative linguists (Leung, 2007b).</li> <li>➤ Third language acquisition and Universal Grammar (Leung, 2009).</li> <li>➤ Introduction: Some notes on the generative study of L3 acquisition (Rothman, Iverson &amp; Judy, 2010).</li> </ul>

Por outro lado, como *descontinuidade* entre a investigação em SLA e em TLA, consideramos que os investigadores em L3 trabalham, como afirma muitos autores, sobre sujeitos plurilingues que possuem, pelo menos, um repertório linguístico-comunicativo quantitativamente mais rico do que os aprendentes de L2 e, por isso, no momento de



analisar a alternância dos códigos linguísticos, na oralidade e na escrita, verificados na produção de falantes e/ou aprendentes de L3, os investigadores têm de considerar não apenas a influência de L1 mas também as influências da L2 (veja-se o Capítulo 3).

No que diz respeito à terminologia usada na área de TLA, em termos gerais a designação L3 pode explicitar a ideia da “diversidade temporal” (Cenoz, 2003, p. 40), referindo-se à língua aprendida depois da segunda (L2), como enfatiza Bono:

«Acquisition trilingue» est le terme le plus souvent employé pour faire référence à l'acquisition des langues au-delà de la L2. En accord avec cette terminologie, la dénomination «troisième langue» ou «L3» sous-entend ici la présence d'au moins deux langues, la L1 et une L2 préalablement acquise, dans le répertoire des élèves (Bono, 2008b, p. 1).

Todavia, perante a existência de cada vez mais alunos que sabem três ou quatro línguas e a necessidade de generalizar a terminologia, o termo L3 tem sido utilizado como referência a outras línguas tais como L4, L5 ou Ln:

Le terme 'langue 3' (L3) renvoie d'une manière générale à la langue en cours d'acquisition au moment de l'observation. Il ne s'agit donc pas nécessairement de la deuxième langue étrangère et elle peut être précédée de plusieurs langues secondes (L2) (Trevisiol & Raste, 2006, p. 1; ver também De Angelis, 2007; Rothman, 2010).

A designação de L3 não se refere exclusivamente à aprendizagem de línguas de forma consecutiva, pois existem, tal como apresenta Cenoz (2000), pelo menos quatro (prováveis) situações de aquisição de uma L3:

- 1 Aquisição simultânea de L1, L2 e L3;
- 2 Aquisição consecutiva de L1, L2 e L3;
- 3 Aquisição simultânea de L2 e L3, após ter adquirido a L1;
- 4 Aquisição simultânea de L1 e L2, e posterior aquisição de L3, (Cenoz, 2000, pp. 40-41).

Resta acrescentar que apesar de existir um consenso geral sobre a terminologia de L3, Gass e Selinker (2008) discordam dessa designação para se referirem a quaisquer línguas a partir da terceira, alegando que esta mesma designação privilegia a posição da L3 em relação à L4, L5 ou outras línguas subsequentes. Estes dois autores optam, portanto, por utilizar a expressão *multiple language acquisition* (que pode ser traduzida como “múltipla aquisição de línguas”), sendo que, neste caso, o adjetivo “multiple” pode referir-se tanto à “aquisição” como às “línguas” (cf. Bono, 2008b).

Na nossa perspetiva, independentemente do uso do termo L3 e das expressões *third or additional language acquisition* (De Angelis, 2007) e *multiple language acquisition* (Gass & Selinker, 2008), em vez do termo “clássico” L2, todas estas designações salientam

o facto de os aprendentes terem estudado, no mínimo, duas línguas, tornando-os, assim, mais experientes na aprendizagem das LE. Além disso, acreditamos que a designação de uma L3/Ln ou *língua adicional* poderá ter um interesse didático, na medida em que será capaz de orientar e/ou consciencializar os professores para dinamizarem não apenas a L1, mas também a(s) outra(s) língua(s) estrangeira(s) na explicação dos conteúdos lexicais e gramaticais de uma LE em estudo (Suisse, 2011), fornecendo, sempre que possível, exemplos nas línguas conhecidas do aprendente. Deste modo, e tal como tem sido defendido pelos autores que se dedicam à Didática Integrada e do Plurilinguismo, a competência e consciência plurilingues vão sendo regularmente ativadas (*Faktorenmodell* – Hufeisen, 2000, pp. 8-9), nomeadamente, “na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem” (Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 155), como iremos referindo em vários momentos desta tese.

Quanto à terminologia aplicada no contexto deste estudo, como veremos na análise dos dados, fundamenta-se na *cronologia de aprendizagem das línguas em contexto formal* (Williams & Hammarberg, 1998; Hufeisen, 2000; Cenoz, 2003a), tal como consta nos documentos do sistema educativo marroquino. Deste modo, consideramos:

- i) O francês como a primeira língua estrangeira (LE1) aprendida a partir do terceiro ano do ensino básico. Esta designação pode corresponder teoricamente a uma L2, significando a língua aprendida formalmente depois do árabe padrão (L1);
- ii) O espanhol ou o inglês são as segundas línguas estrangeiras (LE2) aprendidas a partir do primeiro ano do liceu. Esta designação pode referir-se à L3, tal como foi utilizada em estudos anteriores sobre aprendentes marroquinos de espanhol (Paniagua, 2003) e de inglês (Bentahila, 1975, 1982; Hermas 2008);
- iii) O português é uma língua aprendida no curso livre no leitorado do IC da Universidade de Fez. Trata-se da terceira língua estrangeira (LE3) e corresponderá a uma L4 (Suisse, 2009; 2010; Suisse & Andrade, 2010; Brigui, 2011; Suisse, 2011; Suisse & Andrade, 2011; Pinto, 2012; Suisse, Andrade & Miranda, 2014).

### 1.5. Interferência linguística, transferência e influência interlinguística

Como veremos nos próximos capítulos, o fenómeno da transferência foi estudado através de várias perspetivas e, por isso, encontramos na literatura sobre aquisição vários termos e/ou expressões para o descrever. De acordo com Odlin (1989) o termo envolve, na perspetiva behaviorista, manifestações linguísticas, como a interferência (transferência negativa) que é o resultado da influência negativa causada pela L1, quando esta dificulta a aprendizagem de uma L2. Mas quando a L1 facilita acesso aos conteúdos da L2 isso significa que ocorreu uma transferência positiva.

Segundo Corder (1983), o termo *transferência* poderá não englobar e descrever todas as manifestações da influência de uma língua durante a aprendizagem de outra, porque na sua perspetiva, a interlíngua dos sujeitos pode exibir: “There may be features which were never recognized within the theory of transfer and yet are the result of a particular mother tongue” (Corder, 1983, p. 87). Estes traços podem ocorrer quando o falante/aprendente quer evitar certas estruturas gramaticais da língua em estudo. Por isso, este autor prefere falar no *papel da língua materna na aprendizagem de uma L2*. A este propósito, Kellerman & Sharwood Smith (1986) também consideram que o termo *transferência* de L1 poderia não ser a designação mais adequada, propondo um termo neutro e mais abrangente:

(...) the term ‘crosslinguistic influence’ (...) is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as ‘transfer’, ‘interference’, ‘avoidance’, ‘borrowing’ and L2-related aspects of language loss (...)” (Kellerman & Sharwood Smith, 1986, p. 1).

Em português, este termo traduz-se como *influência interlinguística*, englobando uma gama de fenómenos, tais como *transferência*, *interferência*, evitamento, empréstimo. Esta expressão é aquela que foi adotada por Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001), na sua obra *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, que é das coleções pioneiras, abordando a aquisição de uma terceira língua, como já foi mencionado.

Porquier & Py (2004) postulam que a designação *transferência interlinguística* remete para um processo psicolinguístico através do qual o aprendente mobiliza elementos da L1 ou de outras línguas para construir a interlíngua. Contudo, estes autores alertam que não se pode confundir a *transferência interlinguística* com “interlanguage transfer” (De Angelis & Selinker, 2001) que remete exclusivamente para a influência de uma L2 (p.e LE1 ou LE2) na aprendizagem de uma L3/Ln.

Diante do exposto, julgamos que esta variedade ou imprecisão terminológica em relação à transferência linguística reflete o significado multidimensional e a complexidade deste processo que caracteriza a apropriação de uma LE.

Neste trabalho, utilizaremos durante a análise dos dados ambos os termos, *transferência linguística* e *influência interlinguística* já que são, atualmente, os mais consagrados na literatura da aquisição de uma língua estrangeira (cf. Tabela 4) em detrimento de interferência já que:

la question de l'interférence entre les systèmes de langues n'est pas, initialement, au cœur des considérations didactiques. Le plus important, c'est la question du transfert; comment faire le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et ce qui déjà acquis, en termes de connaissances linguistiques, d'expérience linguistique fondamentale et d'apprentissage des langues pour leur permettre de se développer? (Hufeisen & Neuner, 2004, p. 25)

Tal como defendem estas autoras, e outros que citaremos mais adiante, a identificação e o reconhecimento da transferência linguística têm uma importância extrema para quem ensina, já que, a partir dela, se podem pensar e/ou reformular os métodos e as estratégias passíveis de otimizar o conhecimento linguístico anterior do aprendente.

Por fim, resta acrescentar que durante a revisão da literatura respeitamos os termos e as expressões dos autores citados, onde surgem outros termos e/ou expressões tais como interferência e influência translinguística.

## Síntese

Como comentário final, e em síntese do que anteriormente foi exposto, pretendemos neste capítulo discutir alguns conceitos essenciais para a DL justificando, ao mesmo tempo, as opções terminológicas que iremos usar ao longo da nossa investigação.

Constatamos que, ao contrário do que se verifica na teoria, no nosso estudo a LM (o dialeto marroquino, *dārija*, a primeira língua adquirida oralmente) dos sujeitos não corresponde forçosamente a uma L1 (árabe padrão, *fussehā*, primeira língua aprendida na escola), colocando-nos, de certa forma, um problema teórico. Assim, com o objetivo de destacar a situação de diglossia que vivem os sujeitos marroquinos e valorizar os seus primeiros conhecimentos linguísticos, optamos por considerar, neste estudo, o dialeto marroquino (*dārija*), a primeira língua adquirida, como a LM, e o árabe padrão (*fussehā*), primeira língua aprendida na escola, como a L1.

Em relação à LE/L2, concluímos que, grosso modo, *o espaço de aprendizagem, o uso e a função* dentro do país são critérios que determinam se o estatuto da língua em causa é L2 ou LE. Explicamos que, no caso de Marrocos, cuja língua oficial é o árabe, e recentemente o amazighe (berbere), todas as outras línguas, francês, inglês ou espanhol e português, aprendidas em contexto formal (ensino básico, secundário e superior), são consideradas como estrangeiras, razão pela qual não utilizamos neste estudo o termo L2 (no sentido de língua oficial), como acontece com o francês ou português, em alguns países africanos.

Quanto à apropriação de uma L3, evocamos inicialmente os fatores sociolinguísticos que promovem o plurilinguismo, dando exemplos de vários contextos geográficos (Europa, América Latina e Mundo Árabe), onde se aprende cada vez mais uma L3. Numa perspetiva psicolinguística, como ilustrámos na Tabela 4, concluímos que existe uma relação de *continuidade* entre a investigação em SLA e muitos estudos em TLA, sobretudo nas questões que incidem sobre o conhecimento linguístico prévio; quanto à relação de *descontinuidade* explicámos que esta se refere ao número de línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo do aprendente de L3 que é superior ao de L2.

Relativamente ao português, objeto do nosso estudo, e com o intuito de valorizar a especificidade do local e o *background* linguístico dos sujeitos, classificámos o português

como LE3, isto é, uma LE aprendida apenas na universidade depois do francês (LE1) e do espanhol ou inglês (LE2).

Rematando este capítulo, podemos dizer que esta (primeira) *abordagem contextualizada* – que valoriza as características do local do estudo, principalmente a diglossia em que vivem os sujeitos e a cronologia da aprendizagem das LE no contexto formal – permitiu-nos *revisitar* e *repensar* alguns conceitos, tais como LM, L1 e a L2 (no sentido oficial e cronológico do termo), os quais não se aplicam ao contexto do nosso estudo. Desta forma, enquadrámos a DL “na sua vocação social, ou seja, na sua vontade de ver legitimados e considerados úteis os saberes que produz pelos terrenos de actuação sobre os quais se debruça” (Araújo e Sá, 2005, s. p.).

# 2

## **A transferência linguística na aprendizagem de uma segunda língua**





## Capítulo 2 – A transferência linguística na aprendizagem de uma segunda língua<sup>19</sup>

“El estudio de la transferencia ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en la agenda de los investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas (L2), [pasando] por diversas etapas, cada una marcada por un determinado concepto sobre el aprendizaje, desde postulados conductistas a la suplantación de los mismos por teorías de corte cognitivista”

(Ruiz, 2001, p. 5).

### Introdução

Neste capítulo propomos revisitar o conceito da transferência linguística através da Análise Contrastiva (AC), da Gramática Universal (GU) e da teoria da Interlíngua (IL), bem como a Análise do Erro (AE), já que estas perspetivas foram as primeiras que se debruçaram sobre o contacto linguístico na aprendizagem de uma L2.

Traçado este objetivo, numa primeira fase, explicamos de que forma a AC, baseada na psicologia behaviorista de imitação, estímulo-resposta, considera a interferência da L1 como o fator mais importante e mais interventivo no processo de aquisição/aprendizagem da L2. A este respeito, destacamos as manifestações da transferência (erros de interferência/transferência negativa e transferência positiva), bem como as implicações didáticas que decorrem desta perspetiva. Numa segunda fase, vemos como a teoria da GU desacreditou os fundamentos behavioristas da AC, questionando a possibilidade da influência da L1 na aprendizagem da L2, em detrimento da teoria inatista, sustentada na ideia de que os seres humanos são dotados de um mecanismo biológico que lhes possibilita adquirir a gramática complexa de uma língua. Nesta perspetiva, procuramos, ainda que de forma sucinta, apresentar algumas interpretações e posições teóricas relacionadas com o acesso, ou não, à GU e à possibilidade de transferência da L1 no processo de aprendizagem da L2.

No fim deste capítulo, explicamos como os estudos da IL e da AE, influenciadas pelos fundamentos teóricos de Chomsky e pelas teorias cognitivas da época, voltam a considerar a transferência da L1 como um processo natural e positivo da aprendizagem,

---

<sup>19</sup> Com referimos no primeiro capítulo, a designação L2 foi usada pelos estudiosos para designar uma LE.

através do qual o aprendente, a partir do seu conhecimento em L1, formula e testa hipóteses na produção linguística em L2. Nesta perspectiva, e em relação à teoria da IL, interessa-nos, para além de realçar as suas características, destacar a inibição e a fossilização linguística como manifestações da transferência linguística e, ao mesmo tempo, no caso da inibição, a estratégia adotada pelo aprendente no processo de aprendizagem de uma L2. No que respeita à AE, apresentamos taxonomias que ajudam a analisar os desvios/erros verificados nas produções escritas em LE.

## **2.1. Análise contrastiva e interferência linguística na psicologia behaviorista**

Uma das primeiras áreas linguísticas que estudou o fenómeno da transferência e interferência foi a AC. Como área da Linguística Aplicada, a AC surgiu em meados dos anos quarenta do século XX com o objetivo de resolver os problemas dos erros originados pela utilização da L1 na aprendizagem da LE. Esta perspectiva, baseando-se principalmente na psicologia behaviorista (Watson, 1924; Skinner, 1992 [1957]) e na linguística estruturalista (Bloomfield, 1933), pretendeu ser na altura a grande inovação no campo do ensino das línguas (Desoutter, 2005, p. 117). A este propósito, os estudiosos distinguem entre duas versões para a AC, isto é, a versão chamada “forte” ou “preditiva” e a versão “fraca” ou “explicativa”. A primeira versão postula que é possível fazer previsões sobre a aprendizagem e, consequentemente, elaborar materiais didáticos com base na comparação entre as línguas, ou seja, entre a L1 e a L2 em estudo. A segunda versão parte dos erros cometidos pelos aprendentes, para depois, através da sua análise, explicar as causas da influência entre as línguas (Gass & Selinker, 2008, p. 97).

A versão designada forte da AC afirma que o indivíduo tende a transferir por «imitação» e «hábito» estruturas e significados da L1 para a L2, considerando que todas as dificuldades que o aprendente enfrenta na apropriação de uma L2 são uma consequência direta das diferenças que podem existir, eventualmente, entre a L1 e a L2 (Giacobbe, 1992, p. 44; De Bot, Lowie, & Verspoor, 2005, p. 34), como se pode ver na figura seguinte:

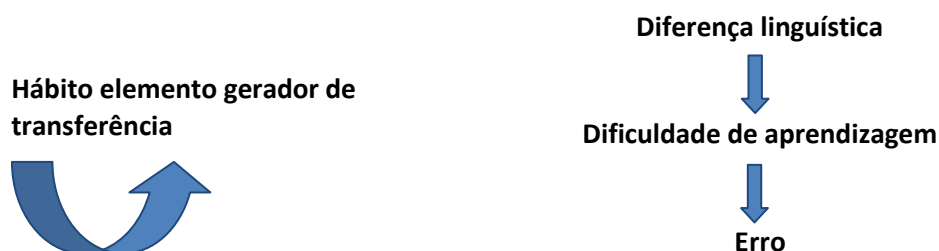


Figura 4 – Interferência da L1 no processo de aprendizagem da L2 vista pela AC

Os defensores da AC consideram as interferências da L1 (transferência negativa) a única fonte do erro, sem levarem em conta outros fatores. De notar que o erro era algo intolerável, desvalorizado como prática positiva no processo de aprendizagem da L2. Mas, no caso de surgirem semelhanças entre a L1 e a L2, a aprendizagem era facilitada porque o aprendente podia transferir de forma correta (transferência positiva), tanto na escrita como na oralidade, para a L2, estruturas linguísticas e padrões culturais da sua L1 (Gass e Selinker, 2008, p. 59; veja-se ainda Frias, 1992, pp. 59-60; Giacoble, 1992, p. 44; Vieira, 1998, p. 72; Baralo, 1999, p. 36; Ruiz, 2001, p.11). Assim, de acordo com a AC, a transferência linguística é condicionada pela distância real entre as línguas, manifestando-se em duas formas: transferência positiva e negativa:

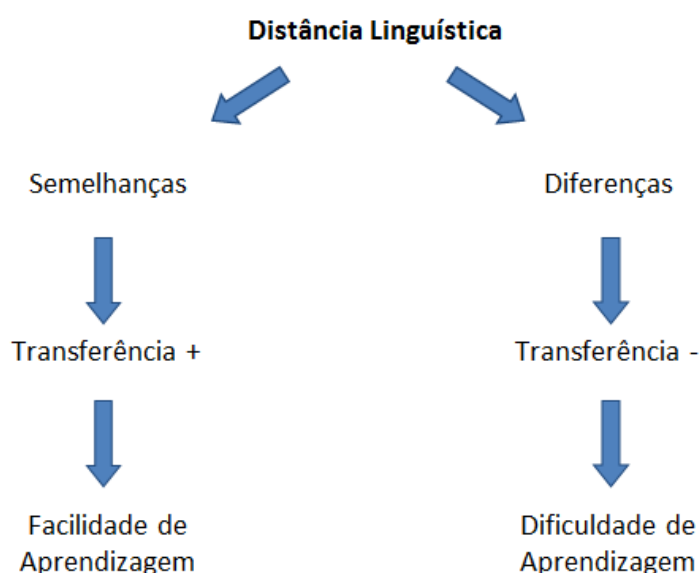


Figura 5 – Papel da distância linguística na aprendizagem da L2.

É importante, todavia, esclarecer, desde o início, que a AC teve muita influência nos estudos sobre o bilinguismo reeditados por Weinreich (1963) e apresentados na sua obra *Languages in Contact: findings and problems*. Este autor – apesar de ser considerado como um “dos fundadores da Análise Contrastiva” (James, 1981, p. 62, Durão, 2008, p.74) e de ser constantemente citado na obra de Lado (1957) – estudou o fenómeno das línguas em contacto nos falantes bilingues, abrindo espaço para o posterior desenvolvimento da Sociolinguística. Este autor coloca a hipótese de que as ocorrências do fenómeno da interferência são estimuladas por fatores estruturais (ex. organização das formas linguísticas de cada língua) e fatores não estruturais (aqueles elementos que resultam do contacto do sistema linguístico com o mundo exterior), fazendo com que as interferências se tornem sistemáticas e previsíveis (Durão, 2008, p. 75). Weinreich explorou apenas a interferência (transferência negativa) entre duas línguas, considerando-a como desvios à norma que ocorrem na fala de bilingues, enquanto Lado abordou o mesmo fenómeno numa única direção (L1 → L2), em contextos formais de aprendizagem de LE, destacando tanto os aspetos positivos como os negativos da transferência. Segundo Weinreich, a interferência é um fenómeno próprio “da incapacidade do falante bilingue” (Ludi & Py, 2003, p. 155; Durão, 2008, p. 75), ao passo que para Lado a interferência é “um erro intolerável” na aprendizagem das LE. Dito isto, é importante destacar que os dois autores reconhecem que o conhecimento linguístico prévio da L1 condiciona a aprendizagem de uma L2 e, eventualmente, de uma L3/Ln.

Ora, para compreender a interferência linguística da L1 como «imitação» e «hábito», na aprendizagem de L2 é importante perceber as principais bases da psicologia behaviorista, no que diz respeito ao comportamento verbal e à teoria estímulo-resposta (E-R), defendida por Skinner (1992) na sua obra *Verbal Behavior*. Apesar de Skinner ser o autor mais referenciado quando são abordados os estudos sobre o comportamento verbal, não se pode negar os contributos teóricos de outros psicólogos comportamentalistas, como, por exemplo, E. Thorndik (1874 – 1949), I. Pavlov (1849 – 1936) e, sobretudo, J. Watson (1878-1958). Este último – autor de *Psychology as the Behaviorist Views it* (1913), obra na qual, partindo das ideias de Pavlov sobre o *reflexo condicionado* – destaca fatores externos sobre o comportamento dos indivíduos. Para Watson não existe algo chamado de consciência e toda aprendizagem depende do meio externo.

O aparecimento da psicologia comportamentalista surgiu contra a psicologia experimental (Wundt, 1879), a qual estava interessada no estudo da experiência consciente e procurava fazê-lo analisando a consciência nos seus componentes mais íntimos. Aliás, os comportamentalistas atacavam Wundt pelo uso da introspecção enquanto instrumento científico (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 205). A ideia principal dos psicólogos behavioristas traduz-se no facto de pensarem que “os seres humanos não tinham habilidades inatas, hereditárias ou aptidão que os diferenciassse dos demais animais, apenas propensões para responder aos estímulos aos quais fossem expostos. Os estímulos eram entendidos como o que era captado pelos organismos dos seres humanos e dos animais irracionais mediante os sentidos” (Durão, 2008, p. 67), “ignorando completamente os aspetos criativos” (Cristiano, 2010, p. 35). Deste modo, Skinner (1992), seguindo o caminho traçado pelos investigadores da psicologia behaviorista, “reduz a aprendizagem ao domínio do comportamento como único passível de observação, e recusando, por isso mesmo, a participação da atividade mental interior que não podia ser observada” (Carvalho, 2004, p. 69).

Portanto, Skinner explica o comportamento pela observação das respostas como consequência de certos estímulos: a associação de *uma resposta* particular a um *estímulo* particular constitui *um hábito*. O *hábito* é um comportamento *observável e automático*, realizado de forma *espontânea, sem reflexão*. Além disso, o hábito é difícil de ser erradicado, a não ser que certas mudanças específicas levem à extinção dos estímulos (Ellis, 1985, p. 20; Frias, 1992, p. 59). Skinner enfatiza, assim, as consequências da resposta que reforça a associação estímulo-resposta, acreditando que a aprendizagem de um hábito se faz por *imitação* ou *reforço*<sup>20</sup> e não pela «experiência consciente».

Deste modo, deduzimos que a AC, ao explicar a interferência linguística à luz da teoria behaviorista, retira qualquer importância à transferência enquanto estratégia de aprendizagem, privilegiando o *estímulo-resposta*. Esta perspetiva, ao valorizar os fatores

---

<sup>20</sup> Skinner define o comportamento verbal como “um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa”. Defende que “em todo comportamento verbal há três fases importantes a serem consideradas: um estímulo, uma resposta e um reforço”. Assim, uma criança adquire o comportamento verbal quando as suas vocalizações começam a ser reforçadas ao produzirem consequências em uma dada comunidade verbal. Skinner destaca seis tipos de comportamento verbal: mando (ordens, regras de cortesia), eco (repetições); textual (leitura, a transcrição ou cópia, o ditado); intra-verbal (respostas em cadeia como, por exemplo, recitar o alfabeto; associações de palavras, tradução); tato (contacto) e relação com a audiência (ouvirte como condição necessária para que o comportamento ocorra) (Skinner [1957] 1992, p. 81).

decorrentes dos *condicionalismos* impostos pelo meio, afastado da área do pensamento consciente e participativo, considera o aprendente como *um sujeito passivo*, sem criação linguística, nem capacidade de refletir, de forma consciente, sobre as próprias dificuldades de aprendizagem.

É de notar que a perspetiva da AC se apoia em dois pilares: “o termo «diferença» remete ao aspeto linguístico (a língua como um conjunto de estruturas, que se pode comparar) enquanto a «dificuldade» remete ao psicológico” (Ruiz, 2001, p. 13; Agudo, 2004, p. 87) e, por esta razão, os fundamentos behavioristas, como veremos mais adiante, pressupõem que aprender uma língua significa adquirir hábitos linguísticos automáticos, realizados através da repetição de estruturas básicas da língua.

### **2.1.1. Interferência linguística e metodologia estruturalista**

Do ponto de vista linguístico, os defensores da AC, na sua versão forte, optaram por descrever as diferenças entre L1 e L2 numa perspetiva estruturalista, de modo a preverem áreas em que o aprendente teria dificuldades, para que os professores pudessem dispensar-lhes maior atenção:

“Los materiales más eficientes son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que vamos a estudiar, cuidadosamente comparadas con una descripción de la lengua del estudiante” (Fries, 1945, p. 9, in Gargallo, 1993, p. 33).

Nesta perspetiva, prever os erros torna-se mais interessante do que identificá-los na produção linguística dos aprendentes e os manuais de LE têm de ser elaborados com base na descrição entre as estruturas da L1 e as da L2, destacando, sobretudo, as diferenças, com o intuito de mudar «os hábitos» adquiridos em L1. Posteriormente, o desafio foi retomado por Lado (1957) no seu livro *Linguistics Across Cultures*, que se tornou um clássico para os estudos da AC, alcançando o seu auge nomeadamente nos anos sessenta. Este linguista, baseando-se na distância linguística, afirma que, ao comparar os dois sistemas linguísticos da L1 e da L2, se pretendia especialmente sistematizar os elementos considerados difíceis e/ou mais fáceis, ou seja:

[...] el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles (Lado, 1957, p. 2 in Fernández, 1997, p. 15).

Como vimos, a obra de Lado baseia-se na suposição de que, realizando esse tipo de análise contrastiva, se pode descrever e prever os aspetos da LE que causam dificuldade e

aqueles que são facilmente absorvidos pelo aprendente devido à semelhança com a sua L1. Por outras palavras, Lado evidencia a dupla função da L1, isto é, não dificulta apenas a aprendizagem, mas também pode facilitar a aprendizagem de uma LE.

A descrição e a comparação entre o sistema da L1 do aprendente com o da L2, em processo de aprendizagem, eram realizadas pelos professores em todos os níveis do sistema linguístico: fonológico, gramatical, lexical (James, 1981, p. 62; Klein, 1989; Durão, 2008, p. 75) e cultural através das etapas seguintes:

- a) Descrição estrutural de L1 e L2;
- b) Comparação das descrições;
- c) Elaboração de uma lista preliminar de estruturas linguísticas não equivalentes;
- d) Seleção das mesmas estabelecendo uma hierarquia de dificuldades;
- e) Previsão e descrição das dificuldades;
- f) Preparação dos materiais e sua aplicação didática (Gargallo, 1993, pp. 34-45, Fernández, 1997, p. 15).

Relembramos que o objetivo principal deste processo era *prever* as dificuldades, sem se apoiar em dados empíricos, observados e recolhidos na aula, mas apenas a partir da comparação, como referimos, entre as estruturas de L1 e L2. Lado considerava que o “professor que [tivesse] feito a comparação da língua estrangeira [teria] maior consciência dos reais problemas da aprendizagem e [podia] tomar fáceis medidas para os superar” (Torres, 1985, p. 87).

### **2.1.2. Interferência linguística e método audiolingual**

A comparação estruturalista conjugada com a teoria behaviorista de desenvolvimento de hábitos constituem as bases do método audiolingual<sup>21</sup>, que pretendia estabelecer hábitos corretos na aprendizagem de línguas estrangeiras (Richards & Rodgers, 2001). Para atingir este objetivo didático, os diálogos eram aprendidos por *imitação* e *repetição* (E-R) e os *drills* considerados a atividade central de prática de uso da língua para aprendizagem da gramática (Frias 1992, p. 24; Larsen-Freeman, 2000, pp. 44-45). Acreditava-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua, como já referimos, acontecia por meio de *condicionamento* ou formação de *hábitos*, ou seja, quanto mais vezes algo fosse repetido, melhor seria a aprendizagem.

---

<sup>21</sup> O termo é traduzido do inglês “Audiolingual Method”. A designação original “audiolingualism” foi adoptada por Nelson Brooks em finais dos anos cinquenta. Na literatura especializada, ambos os termos se empregam indistintivamente (Zanón, 2007, p. 3).

Neste método, convém mencionar que se privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição da L1: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, produção textual. As estruturas e os novos vocábulos das línguas-alvo eram apresentados por meio de diálogos artificiais, elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura linguística. No método audiolingual, o *controle não pertencia ao aluno*, característica essencial do behaviorismo, mas ao professor, que se posicionava no centro de todas as atividades. Ele dirigia e controlava o comportamento linguístico do aluno em sala de aula. O professor era o modelo de uso linguístico que os aprendentes deveriam imitar (Gaonac’h, 1987, p. 34; Celce & Murcia, 2001, p. 37; Madeira, 2008, p. 18).

Neste método, é importante mencionar o papel da correção imediata dos erros pelo professor. Acreditava-se que os erros levavam à formação de maus hábitos; portanto, deveriam ser tratados como algo destrutivo e não construtivo. Perante a postura diante dos erros, o *reforço positivo* era essencial. Assim, as respostas certas dadas pelos alunos deveriam ser valorizadas pelo professor, enquanto o erro deveria ser “banido”. Este método foi bastante generalizado através do linguista estruturalista americano Bloomfield que elaborou programas de ensino, os quais visavam a obtenção de “resultados rápidos” na aprendizagem das LE, porque, durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, os EUA tiveram a necessidade de, além de comunicar com os países aliados, entender os inimigos. Por isso, o exército americano criou cursos intensivos de língua ASTP (Army Specialized Training Program). A par desta necessidade, havia um grande número de estudantes estrangeiros que precisavam de aprender inglês nos Estados Unidos e, por isso, criou-se um instituto para formar professores na universidade de Michigan para atender a estas solicitações (Zanón, 2007, p. 3). A influência deste método veio a estender-se a outros países, como no caso da França, que naquela época procurou divulgar o francês no estrangeiro, através de programas de ação cultural (para dar uma nova imagem da França e dos franceses) e de métodos modernos, visando a “conquista” de novos públicos no mercado internacional do ensino de adultos (Frias, 1992, p. 24).



### 2.1.3. Críticas à teoria da interferência linguística

Na década de sessenta, com o surgimento do conceito de GU de Chomsky (1957) que defendia a ideia de que a aquisição não se daria por repetição, nem por imitação, mas por um mecanismo genético capaz de processar o *input* recebido do contexto, os fundamentos teóricos behavioristas, bem como as bases metodológicas estruturalistas da AC sofreram duras críticas. A crítica de Chomsky dirigida à AC não tardou a ser sustentada por alguns trabalhos empíricos, procurando assim demonstrar que a quantidade de erros atribuída à influência da L1 não era tanta quanto se julgava e que, mais do que isso, esses erros eram comuns a diferentes aprendentes de línguas, cuja L1 eram distintas, podendo ser, portanto, erros de desenvolvimento (Gass & Selinker, 2008; ver também estudos anteriores: Larsen-Freeman, 1978; Krashen, 1981; Ellis, 1994; Hakansson, 2001). A este respeito, os trabalhos considerados clássicos na literatura de SLA são da autoria de Dulay e Burt (1972, 1974a, 1974b, 1974c), que questionaram de forma radical as possibilidades de ação de transferência linguística da L1 na aprendizagem de L2 como única explicação para o erro. Os estudos destes dois autores sobre crianças aprendentes de inglês de várias nacionalidades (espanhol, chinês, japonês e holandeses) apontaram que 87% dos desvios linguísticos cometidos foram interpretados como *erros de desenvolvimento*, ou seja, erros próprios que ocorrem durante as várias etapas de desenvolvimento linguístico das crianças e menos de 5% dos erros identificados no corpus foram classificados como resultado de transferência negativa.

Estes resultados obtidos levaram Dulay e Burt a afirmar que a aquisição/aprendizagem de L2 por crianças se efetua segundo *um processo de construção criativa*, que assenta em mecanismos cognitivos universais, como veremos adiante.

Na mesma linha de argumentação, outros estudos empíricos (Larsen & Freeman, 1978, entre outros) demonstraram que a L1 exerce um papel reduzido na aprendizagem da L2 (cf. Fernández: 1997, p. 16). Assim, a interferência de elementos da L1 para a L2 passou a ser vista como *um dos* fatores, e não como *o único*, a influenciar a apropriação da L2.

Como vimos, estes estudos, impulsionados pela teoria inatista de Chomsky, questionam a importância exclusiva da L1 no processo de aprendizagem da L2, demonstrando que o seu papel, caso exista, parece muito reduzido em comparação com os outros fatores de desenvolvimento e individuais dos aprendentes que também condicionam

a aprendizagem da L2. Apesar da relevância destes estudos na altura, os seus resultados, segundo a nossa opinião, são parciais, tendo em conta que foram realizados sobre sujeitos que têm diferentes L1 e, por isso, acabaram por contribuir apenas para a compreensão dos fatores, que condicionam a apropriação de uma L2. Acresce que os resultados obtidos por Dulay e Burt consideram apenas a transferência negativa, deixando de parte a transferência positiva que também podia surgir quando o aprendente recorre à sua L1 para produzir ou compreender a L2 (cf. Odlin, 1989, pp. 27-28), “mantendo muitas vezes os enunciados semânticos e gramaticalmente corretos.” (Miranda, 1996, p. 112).

#### **2.1.4. Críticas aos métodos decorrentes da análise contrastiva**

Como acabamos de mencionar, além do surgimento de estudos que desvalorizam a importância da L1 na aprendizagem da L2, outros autores manifestaram a sua reserva sobre os métodos decorrentes da AC, que tinha como objetivo principal prever os erros na aprendizagem de uma nova língua. Nesta linha de reflexão, Besse e Porquier (1991) resumem as principais críticas dirigidas à AC:

1. Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, ou seulement à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices, certaines, de façon apparemment paradoxale, ne se produisent qu'à un niveau avancé.
2. Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, et compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables. (...)
3. Des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible. (...) (Besse & Porquier, 1991, p. 204).

Esta citação remete para os fatores incontroláveis que tornam a prevenção do erro uma tarefa complexa. Os erros dependem, de certo modo, das tarefas realizadas, do estágio em que se encontra o aprendente (porque alguns erros só se verificam no nível mais avançado) e, finalmente, da complexidade de distinguir entre erros de interferências e erros intralinguísticos.

Dabène (1996) descreve as limitações da AC no contexto de uma aula da LE afirmando:

Qu'il est difficile, voire impossible, de tenir compte de la langue de départ lorsque les publics sont linguistiquement hétérogènes (ce qui est de plus en plus le cas) ou lorsque les chercheurs en didactique ou les concepteurs de méthodes sont des natifs (ce qui a été souvent le cas) (1996, p. 394).

Esta opinião descreve uma realidade que se aplica sobretudo quando se aprende uma LE em contexto *endolingue*, ou seja, num país/região onde se fala esta língua, sendo em contexto *exolingue* ser frequente encontrar aprendentes e professores da mesma nacionalidade que, por exemplo, devido à política do ensino de línguas e características socioculturais de um país/região, partilham o mesmo repertório linguístico-comunicativo.

Na mesma linha de reflexão de Dabène (1996), Calvi (2004, p. 116) afirma que, apesar de existir um grande número de trabalhos contrastivos sobre várias combinações de línguas, a validade teórica da AC não é necessariamente útil do ponto de vista didático. Esta ideia vai ao encontro de algumas posições que criticam a dificuldade operacional da AC para contrastar ou medir diferenças entre L1 e L2 e a incapacidade de relacionar os tipos de contraste e semelhanças com a dificuldade da aprendizagem (Zoble, 1984, pp. 79-80). Com o intuito de recapitular o que foi até referido, em relação aos críticos da AC, apresentamos a tabela seguinte:

**Tabela 5 – Críticas dirigidas à metodologia decorrentes da AC**

<b>Autores</b>	<b>Objeto da crítica</b>	<b>Descrição da crítica</b>
Larsen-Freeman & Long (1991)	Teoria da interferência	• Ocorrem erros que não são relacionados com a L1 e outros que não foram previstos acabam por acontecer.
Dulay & Burt (1974)	Teoria da interferência	• A interferência de elementos da L1 para a L2 passou a ser vista como <i>um dos</i> fatores, e não como o único a influenciar a aquisição da L2.
Besse & Porquier (1991)	Teoria da interferência	• Os erros atribuídos à interferência linguística podem igualmente ser cometidos pelas crianças nativas na aquisição da L1.
Larsen-Freeman (1978) Krashen (1981) Ellis (1994) Hakansson (2001) Gass & Selink (2008)	Teoria da interferência	• Os erros podem ser causados pelo desenvolvimento.
Zoble (1984)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2	• A AC é incapaz de relacionar os tipos de contraste e as semelhanças com a dificuldade da aprendizagem.
Long & Sato (1984)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2.	• A hipótese da AC exagera em prever as dificuldades relacionadas com a L1, sem referir outros fatores
Dabène (1996)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2.	• Torna-se difícil, se não impossível, ter em conta a L1, quando os aprendentes são heterogêneos linguisticamente ou quando os investigadores ou os professores são nativos da LE.
Arcaini (1989)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2	• É relativamente viável comparar diferentes sistemas fonológicos e desenvolver exercícios adaptados para os pares de línguas em estudo, mas tudo se torna mais difícil quando se analisa outros níveis de língua.

Apesar da teoria da AC sofrer duras críticas nos Estados Unidos, esta perspetiva foi acolhida com muito entusiasmo em muitas universidades europeias, nas quais começaram a ser realizados projetos de investigação linguística, com fins pedagógicos, em que a língua inglesa desempenhava, quase sempre, o papel da L2. Estes projetos não conseguiram concretizar o seu objetivo principal que consistia na construção de uma gramática contrastiva com exceção para o projeto polaco-inglês e serbo-croata-inglês (Gargallo, 1993, pp. 43-45). Em Portugal, estas conceções estruturalistas foram defendidas e reexaminadas por H. Carvalho (1974) e J. M. Barbosa (1994) (cf. Miranda, 1996, p. 195).

### 2.1.5. Análise contrastiva na versão moderada

O impasse e as dificuldades da AC em conseguir um consenso, aliadas às críticas de Chomsky (1957), deram azo ao surgimento de uma versão moderada “explicativa”, já que “a versão forte parece ser impraticável e pouco realista porque procurava apenas a comparação das gramáticas da LE e da LM e não comparava as predições feitas com a produção real (oral e escrita) dos aprendentes (Wardhaugh, 1992, p. 43 [1970]). Nesta versão, estabelece-se o contraste entre os dois sistemas, mas, a partir da observação real da produção linguística dos alunos e da prática dos professores. Apesar da segunda versão ser mais operativa do que a primeira, esta também parte do princípio de que a L1 do aprendente afeta a aprendizagem da L2 de modo positivo ou negativo. Ainda segundo Wardhaugh:

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el menor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna. La versión débil nos conduce hacia un método que exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte. Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas (Wardhaugh, 1992, pp. 45-46 [1970]).

Em termos metodológicos, a versão moderada exige unicamente ao linguista que utilize o conhecimento linguístico em ambas as línguas, a L1 e a L2, para dar conta das dificuldades observadas na aprendizagem. Dito por outras palavras, ao contrário da versão forte, a versão “moderada” abandonou o modo pré-sistemático da língua, ou seja, a coleta dos erros é feita a partir das produções dos aprendentes, para depois se analisar e elaborar o contraste entre a L1 e a L2, para uma previsão do erro. Esta segunda versão da AC, como veremos mais adiante, assumiu de alguma forma o modelo da AE desenvolvida por Corder (1992 [1967]). Assim, com a hipótese da construção criativa de Dulay e Burt (1974a; 1974b; 1974c), questionando a importância do papel de L1 no processo de aprendizagem de L2, criou-se a antítese da AC e a transferência passou para o anonimato, de modo que a década de setenta não é fértil em estudos sobre a transferência linguística-comunicativa (Miranda: 1996, p. 123; Alonso, 1999, p. 137).

## 2.2. Transferência linguística na perspectiva da Gramática Generativa

“El modelo de la GU representa un aspecto clave del fenómeno de adquisición de L2”  
(Liceras, 1991, p. 26).

Como referimos de passagem, anteriormente, Chomsky (1957), após a publicação de *Review of B. F. Skinner: Verbal Behaviour*, provocou uma revolução na Linguística Aplicada. Este autor sustenta, contrariamente a Skinner, que as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o processo de aquisição linguística. Dito por outras palavras, a faculdade da linguagem é equiparada a um órgão que é ativado sempre que existe *input* linguístico. Deste modo, esta posição teórica, tal como se conta na literatura sobre SLA, postula que a linguagem é fundamentalmente criativa e o ser humano está dotado de um mecanismo biológico que lhe possibilita adquirir a gramática complexa de uma língua devido à ativação do chamado LAD (Language Acquisition Device):

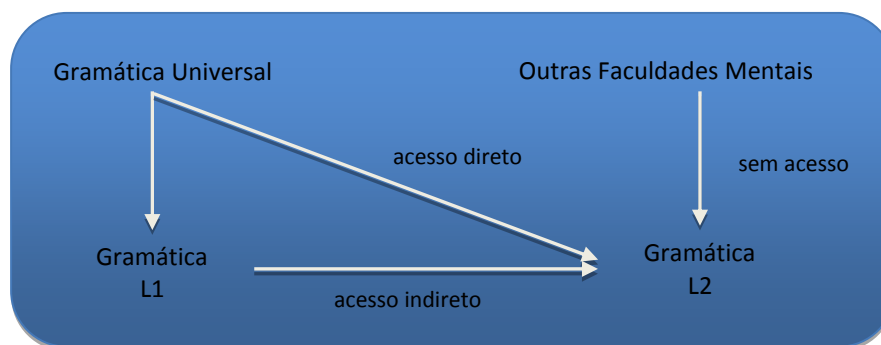
The fact all normal children acquire comparable essentially grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somewhere designed to do this, with data-handling or “hypothesis- formulating” ability of unknown character and complexity (Chomsky, 1957, p. 57 in Leiria, 1991, p. 16).

A GU, que é um conjunto de princípios e parâmetros, permitem, a uma criança normal, o desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à L1 (Chomsky, 1981). Na visão dos investigadores da Gramática Generativa, os princípios são responsáveis pelos aspetos comuns a todas as línguas humanas, isto é, não variam de uma língua para outra; e os parâmetros explicam a variação encontrada entre as línguas e são, precisamente, propriedades ou características que uma língua pode ou não apresentar (Ellis, 1994, p. 191; Cook, 1995, p. 25; Mitchell & Myles, 1998, p. 43; Santos, 2009, p. 467), como explicamos na tabela através de exemplos relacionados com várias línguas:

**Tabela 6 – Parâmetros da negação verbal e uso de pronomes pessoais na conjugação verbal em várias línguas**

Línguas	Colocação da negação verbal	Obrigatoriedade do uso dos pronomes pessoais na conjugação verbal
Árabe	Colocação antes do verbo	-
Espanhol	Colocação antes do verbo	-
Inglês	Colocação antes do verbo	-
Francês	Colocação antes do verbo	+
Português	Colocação antes do verbo	-

Embora a teoria de Chomsky não revele o intuito inicial de explicar exclusivamente os fenômenos que ocorrem na aprendizagem de LE, viria a ser determinante na compreensão de questões relacionadas com a transferência linguística e na compreensão dos estádios de desenvolvimento no domínio das LE (Towell & Hawkins, 1994). A este propósito, os estudos baseados na Gramática Generativa procuram saber qual o ponto de partida de um falante/aprendente no processo de aprendizagem de uma L2: será a GU, como ocorre na aquisição da L1, ou será simplesmente através da língua já adquirida, como se ilustra na figura seguinte:



**Figura 6 – Acesso à GU na aprendizagem da L2**  
(adaptado de Cook, 1994, p. 33)

Deste modo e, tal como se mostra na figura, os investigadores postulam a existência de três hipóteses possíveis: **acesso direto à GU, não há acesso e/ou acesso indireto através da L1**, apontando diferentes caminhos para compreender a construção da gramática de uma L2, como se explica seguidamente.

### 2.2.1. Acesso direto à Gramática Universal

Os defensores da hipótese do *Acesso Direto* postulam que os princípios e parâmetros estão disponíveis para a aquisição de L1 e podem permanecer no processo da aprendizagem da L2 (Flynn 1996, White, 2000; entre outros). Neste caso, a L1 *não desempenha nenhum papel* na nova aprendizagem e, por isso, descartam a possibilidade de existir um período crítico de aprendizagem, isto quer dizer que não se regista qualquer diferença entre a aquisição da L1 e a da L2. A favor desta ideia, Flynn (1996) advoga que se os aprendentes japoneses adquirem propriedades e/ou características de inglês L2 que não existem na sua L1, num contexto onde não há muita exposição, isso se deve à possibilidade do acesso direto a GU. Com esta posição, Flynn (1996) assegura que a faculdade de linguagem presente na aquisição da L1 permanece ativa durante o processo da aprendizagem da L2 e, por isso, ambos processos são considerados como similares.

Enquanto a hipótese supracitada sugere que há acesso direto à GU, tal como ocorre no início da aquisição da L1, outros investigadores postulam que o acesso à GU não é direto, podendo ser conseguido por intermédio da L1.

### 2.2.2. Não há acesso e/ou acesso indireto à Gramática Universal

Os defensores desta hipótese admitem que os aprendentes adultos não têm acesso à UG devido principalmente à existência de um *período crítico* (Lennerberg, 1967) ou *sensível* (Newport, Bavelier, & Neville, 2001) para a aquisição de uma L2. Por isso, estes aprendentes, lançando mão da L1, recorrem a outros mecanismos e/ou estratégias de aprendizagem (Bley-Vroman, 1989; 1990; Johnson & Newport, 1991; Meisel, 1997). Esta perspetiva baseia-se na teoria de *fundamental difference hypothesis* (Bley-Vroman, 1989) que parte do princípio que a apropriação de uma L2 é um processo completamente díspar da aquisição da L1, ou seja, a apropriação da nova língua não está condicionada forçosamente pela GU.

Partindo desta ideia, os defensores desta perspetiva acreditam que todos os erros que ocorrem numa L2 teriam que ser explicados a partir da transferência linguística da L1. Dito de outro modo, parece que algumas características da L1 são mantidas e ativadas, eventualmente, pelo aprendente durante a aprendizagem da L2, sobretudo em estruturas ainda não completamente dominadas. Assim, a aquisição de L2 é vista apenas como um processo cognitivo, ou seja, não há acesso inato à GU, dando conta que os adultos aprendentes de L2 nunca serão falantes “nativos” (Schachter, 1989; Clahsen & Muysken



1986); (veja-se mais adiante uma breve revisão da literatura sobre a fossilização linguística).

Esta hipótese fundamenta-se, para além da diferença entre o processo de aquisição de L1 e de L2, como já dissemos, também, na variabilidade dos resultados dos estudos sobre a apropriação de uma L2, no que toca aos níveis de competência alcançadas (Bono, 2008b, p. 61). Dito isto, entende-se que a gramática da L1 é a responsável pela apropriação da L2 no processo cognitivo, ou seja:

La L1 es el único punto de referencia para el aprendizaje de la L2, porque los principios de la GU se han diluído en el proceso de fijación de los parámetros de la lengua materna (Fernández, 1997, p. 24).

É nesta perspetiva que se admite, por parte de outros investigadores, a possibilidade de acesso à UG, mas, sim, através da L1 que constitui a base de desenvolvimento da L2 (Schachter, 1996; Schwartz & Sprouse, 2000).

Para explicar esta ideia, Schachter (1996) sugere que os erros cometidos no processo de aprendizagem em L2 ocorrem precisamente porque os aprendentes partem do pressuposto de que os mesmos parâmetros da sua L1 estão a operar, também, na L2. Esta autora pressupõe que, enquanto as crianças têm acesso a todos os princípios e parâmetros da UG, os aprendentes adultos da L2 apenas terão acesso àqueles valores paramétricos presentes nas suas L1. Desta forma, se um parâmetro for necessário para apropriação de uma L2, e se este não estiver presente na L1 do aprendente, a apropriação completa de uma L2 será, possivelmente, mais lenta, não alcançado, portanto, o nível dos falantes “nativos” (Clahsen & Muysken, 1986).

Os estudos baseados na GU na aprendizagem da L2, tal como aconteceu com a AC, não escaparam às críticas que evidenciaram as suas limitações, a nível linguístico e psicolinguístico. Em relação a isso, Ellis (1994) afirma que a GU, ao assumir que o conhecimento linguístico é homogéneo, acaba por desvalorizar a variação linguística que, de certo modo, mobiliza normalmente a transferência linguística, como veremos mais adiante. Por seu turno, Mitchell e Myles (1998) criticam o facto de GU estudar apenas a sintaxe, deixando de lado aspetos como a semântica, a pragmática e o discurso. Além disso, os investigadores que adotam estes modelos focalizam o desenvolvimento linguístico em L2, pois não consideram outras variáveis psicológicas, sociais e culturais, que são relevantes em qualquer aprendizagem.

Larsen-Freeman e Long (1991), por sua vez, questionam os estudiosos da GU quando afirmam que a aprendizagem de línguas ocorre rapidamente (estando basicamente completa por volta dos cinco anos de idade), visto que, segundo estes autores, parecem existir evidências empíricas de que aspetos complexos de sintaxe são adquiridos bem mais tarde.

Depois de referir as críticas dirigidas aos fundamentos da GU, passamos aos eventuais contributos da GU para o ensino das LE. Neste sentido, Cook (1991) postula que a teoria da UG pode auxiliar os professores de LE a olhar a aquisição/aprendizagem da L2 a partir de uma perspectiva mais científica. Aliás, na opinião do autor, este é um dos pontos fortes da teoria generativista. Cook (1991) critica a maneira como muitos professores pensam a aprendizagem da L2. Segundo este autor, os professores são apenas treinados para ensinar e não para refletir sobre o processo de aprendizagem da L2. Por este motivo, e de acordo como o mesmo autor, quanto mais informações o professor tiver sobre *como* os alunos aprendem realmente uma L2, mais condições terá para conceber e aplicar eficazmente qualquer método de ensino. Neste sentido, Cook define a GU como competência que possuímos em nossas mentes, ou seja, as capacidades cognitivas que qualquer aprendente possui e, por esse motivo, é bastante relevante para as estratégias que devem ser adotadas pelo professor no ensino de uma L2 em sala de aula.

Recapitulando, esta breve descrição das principais posições acerca do acesso, ou não, à UG por parte dos aprendentes adultos, permite-nos dar conta das discussões sobre o ponto de partida de um falante/aprendente no processo de aprendizagem de uma L2: será a GU, como ocorre na aquisição da L1, ou será a primeira a língua já adquirida. Efetivamente, constatamos que, na hipótese do acesso direto à GU, a apropriação da L2 é considerada semelhante à aquisição da L1, no sentido em que a nova aprendizagem é mediada pela GU, ou seja, não se acredita na existência do tal período crítico de aprendizagem de uma L2. No entanto, tendo em conta que já existe uma língua adquirida, levanta-se a questão da L1 desempenhar um papel importante ou mediador para aceder à UG.

Como veremos a seguir, alguns fundamentos da GU, acima explicados, vão ser retomados na teoria da IL e na AE.

## 2.3. A transferência linguística na Teoria da Interlíngua e na Análise do Erro

“On ne saurait guère construire de toutes pièces une langue étrangère qui ne devait rien à la langue maternelle”

(C. Germain, 1982, p. 104).

Como referimos no início deste capítulo, a primeira fase da AE introduzida pela versão fraca ou “atenuada” da AC que, ao contrário da versão forte, partiu das interferências da L1 observadas nas produções escritas dos aprendentes. No final dos anos sessenta, após a realização de estudos empíricos, inspirados na teoria inatista de Chomsky, surgiram quase de forma simultânea estudos enquadrados na IL (Selinker, 1992 [1972]) e na AE Corder (1992 [1971]), cujos objetivos eram, por um lado, compreender e “construir uma teoria psicolinguística de aprendizagem da L2” (Gaonac’h; 1987, p. 124) e, por outro, melhorar o seu ensino (Besse & Porquier, 1991, p. 207; Fernández, 1997, p. 14; Osório, 2007, s/p. Bailini, 2013).

Nesta perspetiva, os erros, inclusive aqueles que eram causados pela L1, começaram a ser considerados como manifestação positiva e natural do processo de aprendizagem do aluno de L2, podendo ainda este mostrar indícios de estratégias individuais testando hipóteses, para produzir enunciados em L2 (Liceras, 1991, p. 12; Frias, 1992, p. 63; Brown, 1994, p. 204; Fernández, 1997, p. 14).

### 2.3.1. Relação entre a interlíngua e a transferência linguística

Corder (1992), seguindo a proposta inatista de que a linguagem é uma *atividade criativa*, defende que, tal como a criança ao adquirir a L1, o adulto passa por um *processo de formulação e comprovação de hipóteses* ao aprender uma LE. Assim, por um lado, Corder defende a existência de um possível *programa interno e inato* que intervém na apropriação da L1 e da L2, ou seja, admite que alguma predisposição inata poderia permanecer ainda patente na idade adulta, fazendo com que a criação hipotética seja “património” de ambos processos. Por outro lado, Corder refere-se ainda a outras diferenças entre os dois processos de aprendizagem de L1 e de L2, tais como a idade, o contexto e a motivação para a aprendizagem. Abordando esta questão, Andrade (1997) salienta que, mais importante do que saber se os processos de apropriação entre a L1 e a L2 são similares ou não, é “constatar que aquele que aprende uma L1 se encontra numa

situação completamente diferente daquele que aprende uma L2, L3..., situação a que se acrescenta ainda a natureza dos contextos de aquisição” (Andrade, 1997, pp. 261-262). Dito por outras palavras, existe um argumento lógico em que o aprendente da L2 ou da L3, como já dissemos anteriormente, deveria estar noutra patamar cognitivo, na medida em que já sabe a L1, o que lhe permite ter, em princípio, uma bagagem linguística inicial superior em comparação a quem está a aprender pela primeira vez uma língua. (cf. Figura 3 no Capítulo 1)

Posteriormente, Selinker (1992, p. 79) criou o termo *Interlândia* – que Corder (1992, p. 66) tinha designado anteriormente de *competência transitória e dialeto idiossincrático* – referindo-se ao sistema linguístico que o aluno utiliza “para comunicarse y que contiene reglas de L2, así como reglas de lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincráticas” (Gargallo, 1993, p. 79; para uma revisão bibliográfica sobre o conceito da interlândia (IL), veja-se Durão, 2006).

Selinker (1992) descreve a interlândia como um processo de aprendizagem constituído por um conjunto de *estruturas psicológicas latentes* na mente do aluno, que se ativam quando se aprende uma LE independentemente de se conseguir o objetivo ou não. Segundo Selinker (citando Lenneberg, 1967), a diferença da *estrutura psicológica* para a *estrutura latente da linguagem* é que a primeira não tem um programa genético, nem garante que se realizará numa determinada língua, pois muitos adultos não chegam a aprender uma LE, (pois esta posição é defendida, como já explicámos, pelos autores que acreditam no não acesso à GU; Clahsen & Muysken, 1986; Schachter, 1989; entre outros).

Nesta linha, Selinker afirma que apenas uma pequena percentagem 5% dos adultos consegue alcançar proficiência em L2 como falante nativo. Esta percentagem de 5%, segundo Selinker, ativa a estrutura latente da linguagem, ou seja, a mesma que o aprendente usa no momento de aquisição da L1. Enquanto os restantes (95%) ativam a *estrutura psicológica latente* que se concretiza num sistema «aproximativo» (Nemser, 1992, p. 51 [1971]), cujas regras não estão na L1 nem na LE. Estes pressupostos, segundo Liceras (1992, p. 13), transmitem de forma explícita a inexistência «de hablante oyente ideal» e que é, na nossa opinião, importante para compreender o processo de aprendizagem de uma LE através dos processos psicolinguísticos. Nesta perspetiva, Selinker (1992, pp. 84-87), com o intuito de descortinar como o aprendente constrói a interlândia e usa as suas

estratégias no processo da apropriação de uma L2 e, eventualmente, de uma L3<sup>22</sup> ou Ln salienta cinco processos, através dos quais se regista a ativação da estrutura psicológica latente no cérebro:

- 1. Transferência linguística** (language transfer): quando o aprendente transfere traços linguísticos da L1 para a L2;
- 2. Transferência de instrução** (training transfer): quando o fenómeno se manifesta na fossilização de itens, regras e subsistemas observáveis na prática das novas estruturas na nova em estudo. Um exemplo dado por Selinker é a dificuldade que um aluno de inglês, cuja L1 é o servo-croata, encontra na distinção de género na terceira pessoa do singular do pronome pessoal (he/she);
- 3. Estratégias de aprendizagem de L2** (strategies of second language learning): quando o fenómeno subscreve aquelas regras, vocabulários e subsistemas fossilizados que resultam da complexidade da L2. Neste caso, existe a tendência maior do aprendente em transformar algumas estruturas da L2 em outras mais simples, de evitar ou omitir o uso de categorias gramaticais da L2 que não considera imprescindíveis para o ato da comunicação, tais como os artigos, os morfemas de plural e a flexão verbal, entre outros;
- 4. Estratégias de comunicação** (strategies of second language communication): são usadas quando os aprendentes (falantes não-nativos) tentam negociar significados com os falantes nativos em situações reais de uso da língua. Devido ao nível de proficiência que possuem na língua-alvo, os aprendentes poderão, neste caso, não encontrar os termos apropriados para comunicarem;
- 5. Supergeneralização do material linguístico da L2:** quando os aprendentes empregam determinadas regras da L2, adquiridas anteriormente, em novas situações às quais a regra não se aplica, resultando em erros intralinguísticos. Isto acontece precisamente quando os alunos conjugam os verbos irregulares do mesmo modo que os regulares. A generalização é uma das estratégias utilizadas quando o aprendente reorganiza o material linguístico da L2, podendo constituir numa ferramenta muito valiosa durante a aprendizagem da LA, mas quando as regras são mal empregues ou não são revistas, esta estratégia pode transformar-se numa fonte de fossilização do erro em determinada etapa da aprendizagem.

---

<sup>22</sup> Os alunos plurilingues, como veremos mais adiante, podem transferir elementos morfológicos e estruturas sintáticas de várias línguas que conhecem. Assim sendo, podemos verificar a presença de várias interlínguas na sua produção escrita.

Partindo do que foi dito, concluímos que a descrição destes cinco processos evidenciam os fenómenos ocorridos no processo de aprendizagem durante o qual o aluno utiliza várias estratégias, apoiando-se tanto no seu conhecimento prévio da L1, como também na pouca experiência de aprendizagem em L2. Assim, nos quatro primeiros processos, Selinker destaca o papel da L1 na apropriação da L2 (L1→ L2), enquanto no último processo destaca a possibilidade da transferência intralinguística (L2→ L2).

Depois desta primeira abordagem (psico)linguística sobre o processo de apropriação da L2 foram realizados muitos estudos empíricos sobre a IL destacando *as suas características*, tais como a permeabilidade; o dinamismo; a sistematicidade; o retrocesso (Backsliding). Estas características explicam, na nossa opinião, a interlíngua não apenas como produto (permeabilidade, sistematicidade), mas também como processo, contando, supostamente, com a intervenção ativa do aprendente/falante de uma LE, como passamos a explicar.

Com efeito, **a permeabilidade** é uma característica que permite que as estruturas da L1 penetrem no sistema da língua em estudo, ou ainda, que uma das suas regras, já internalizada, possa ser revista e até mesmo substituída por outra. É precisamente pela característica da permeabilidade que, segundo Adjémian (1992 [1976]), a interlíngua é também considerada uma língua natural que se diferencia das outras línguas.

A interlíngua, tal como qualquer língua, é também caracterizada pela **sistematicidade**, apresentando um sistema interno organizado de regras, constituído por estruturas básicas pertencentes ao léxico, ao sistema fonológico e às categorias gramaticais (p.e omissão, adições, falsas seleções, entre outras) (Huebner, 1983; Gass, Sorace, & Selinker, 1999; Ottonello, 2004; Cristiano, 2010).

O **retrocesso** – outra característica da interlíngua – evidencia que o processo de aprendizagem não é linear, ou seja, os aprendentes não assimilam as estruturas, uma de cada vez, dominando primeiro uma e depois outra. A verdade é que, muitas vezes, o aprendente – apesar de se ter apropriado de uma estrutura linguística – pode retroceder a um estágio anterior, à medida que novas estruturas são introduzidas (Klein, 1989, pp. 72-73). Neste sentido, Larsen-Freeman (1991) refere que tal retrocesso, demonstrado pelos aprendentes no processo de aprendizagem de uma LE, não deve ser motivo de apreensão e preocupação por parte dos professores porque existe sempre a possibilidade de que o aprendente recupere e restabeleça novamente o estágio, produzindo tais estruturas de forma

correta. Assim sendo, este autor reconhece o carácter *dinâmico* e *instável* da aprendizagem de uma LE que faz parte do processo da construção da interlíngua.

Deste modo, o **dinamismo** é visível através da mudança permanente que ocorre na produção dos aprendentes em L2, pois estes estão frequentemente a rever os sistemas provisórios e a testar hipóteses, com o intuito de integrar novas regras pertencentes ao sistema da língua-alvo (Corder, 1992 [1971]). Esta revisão constantemente feita pelo aprendente faz com que a sua interlíngua, como já dissemos, seja *instável e flexível* para a mudança interna (Ellis, 1985, p. 50; Ellis, 1997, pp. 33-34). Esta mudança da interlíngua é vista « comme émergence d’une organisation fragile, faite d’une multiplicité hétérogène de microsystemes instables » (Py, 2000, p. 401).

Face ao exposto, constatamos que a interlíngua é um sistema de transição criado pelo aluno, durante o seu processo de apropriação de uma L2, ou seja, um produto linguístico, apresentando traços da L1, traços da L2 e outros especificamente idiossincráticos. Deste modo, as características da interlíngua, acima referidas, mostram, em certa medida, a dinâmica do processo de aprendizagem da L2 – através o qual o aprendente desempenha um papel ativo – e, ao mesmo tempo, explicitam alguns fatores linguísticos e psicolinguísticos que caracterizam o processo de aprendizagem da L2.

Partindo destas constatações, podemos inferir que estas características da interlíngua – que põem em destaque a construção de uma *competência transitória* (Corder, 1992, p. 66 [1971]), e/ou *aproximada* à LA (Nemser, 1992, p. 51 [1971]) – são as mesmas que definem a competência plurilingue, que, por sua vez, é vista, do ponto de vista sociolinguístico, como parcial – não completa – evolutiva, desequilibrada, inacabada, dinâmica, heterogénea, etc. (Coste, Morre & Zarate, 1997, 2009). A este propósito, os autores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2009, p. 18), ainda de forma não aprofundada evocam Py (1991) quando este diz que «la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d’interlangue» (Py, 1991, p. 150, ver ainda Zhihong, 2009, p. 110).

Seja como for, o que nos interessa para o estudo que estamos a desenvolver, é que, de ponto de vista didático, a interlíngua – *como produto* – permite ao professor de LE, que vive regularmente a experiência da aula, *compreender, também, o processo de aprendizagem*, bem como as estratégias usadas pelo aprendente de LE. Através dessas estratégias, os alunos plurilingues mobilizam os seus conhecimentos linguísticos anteriores

(L1, LE1, etc) nas várias etapas do processo da apropriação de uma L3 e/ou língua adicional, como veremos no Capítulo 3 e no nosso estudo empírico.

### **2.3.2. Papel da primeira língua no processo da aprendizagem da segunda língua**

O reconhecimento de Selinker da existência da possibilidade de transferência da L1 no processo da aprendizagem da L2 foi novamente avaliado nos anos oitenta (Miranda, 1996; Andrade, 1997; Gass & Selinker, 2008). Nesse período, o interesse não consistia em aceitar ou rejeitar o papel da L1, mas sim em determinar *quando* e *como* os aprendentes utilizam a L1 e como se manifesta no processo de apropriação da L2 (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 96; Ellis, 1994, pp. 308-309). Desta forma, a transferência passou a ser analisada de modo mais qualitativo e menos quantitativo numa abordagem cognitiva da linguagem. Esta nova perspectiva que valoriza a transferência linguística da L1 para a L2 está relacionada com o surgimento naquela época de algumas teorias sociolinguísticas e psicolinguísticas, tais como a Interdependência Linguística (Cummins, 1979) e as teorias cognitivas na aprendizagem, explicando *como* se compreende, se transforma, se armazena e se processa a informação. O desenvolvimento do paradigma cognitivo apoia-se nos contributos da tecnologia, da teoria da informação, da comunicação, da teoria computacional, da teoria geral de sistemas e da linguística generativa (Navarro, 2008, p. 79).

No que diz respeito à Teoria da Interdependência Linguística, esta foi desenvolvida por Cummins (1979) no âmbito dos estudos sobre o bilinguismo, na qual se afirma que a L1 desempenha um papel importante na aprendizagem da L2, mas para que a influência aconteça, o aprendente deve receber estímulos positivos da L1 no seu quotidiano, ou seja, a L1 deve ser praticada diariamente ou ativada em contextos de instrução formal. No caso de a L1 não ser suficientemente desenvolvida fora dos contextos formais, e se houver uma exposição prolongada à L2 e motivação para a aprendizagem desta língua, entre outros fatores, esta pode prejudicar o desenvolvimento em L1 ( $L2 \rightarrow L1$ ), causando a erosão (atrito) linguística, como acontece, nas sociedades multilingues, que vivem várias situações de diglossia, e nas comunidades de imigrantes (Cummins, 1981).

Segundo alguns estudiosos, a erosão (atrito) linguística é vista como declínio não-patológico da competência linguística de um indivíduo, ao nível de uma língua que fora adquirida previamente (cf. Seliger & Vago, 1991; Köpke & Schmid, 2004; Flores, 2008,



2010). Contudo, a erosão não significa a perda total da língua e a sua eliminação da mente do falante, ou seja, pode ser apenas uma forte inibição, como defende Paradis (1994, 2004).

Voltando à questão da Teoria da Interdependência Linguística, esta, como a sua própria designação indica, reconhece a possibilidade da transferência no sentido bidirecional ( $L1 \rightarrow L2$  e  $L2 \rightarrow L1$ ), podendo ser explicada com os pressupostos básicos das teorias cognitivas que, quando aplicadas ao contexto educativo, consideram:

- i) a aprendizagem é um processo interno que ocorre no sujeito que aprende;
- ii) o aluno é um processador ativo da informação, ou seja, um “informívoro”;
- iii) aprender significa integrar e assimilar novos conhecimentos, para além dos já existentes;
- iv) as características individuais (crenças, valores, expectativas, conhecimentos prévios) afetam o modo como se experienciam os estímulos instrutivos (Coutinho, 2008, p. 103, baseada nos estudos de Winn & Snyder, 1996; Castaño, 1994; Pozo, 1994; Vignaux, 1991).

De forma muito resumida, a teoria do "processamento da informação" focaliza a atenção no processo *de como* a informação é recebida (*input*), organizada (*processing*), retida (*storage*) e usada (*retrieval*) pelo cérebro do aprendente durante o processo de aprendizagem (Navarro, 2008, p. 30), como ilustramos através da figura seguinte:

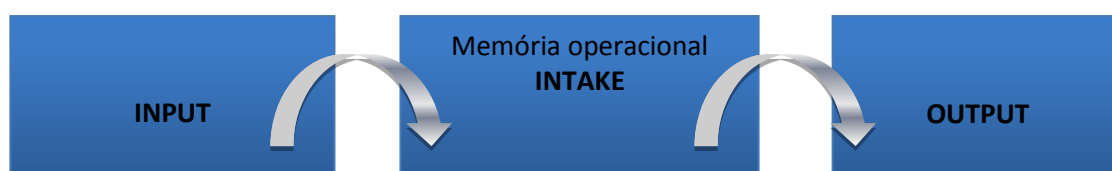


Figura 7 – Processamento cognitivo e apropriação de uma LE

Assim, o aluno de uma LE, como já foi dito atrás, não é encarado como sujeito passivo, mas sim como criativo, trabalhando incessantemente cada informação recebida de forma ativa e autónoma, estabelecendo ligações necessárias a conhecimentos linguísticos anteriores. No contexto da sala de aula, o *input* de uma LE é transmitido de forma geral para todos os alunos, enquanto o *intake* e o *output* dependem, entre outros fatores, das suas características individuais, da sua biografia linguística, dos estádios da aprendizagem, da motivação, da capacidade de perceção, da atenção e da memória, do estilo de aprendizagem, etc. (Cabral, 2000; Carvalho, 2004).

Não se pode deixar de mencionar que os fatores que acabamos de referir podem influenciar as estratégias de aprendizagem dos alunos no processo de aprendizagem de

uma LE. Em relação a este assunto, Oxford (1990) advoga que as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em diretas e indiretas. **As estratégias diretas** relacionam-se com a língua-alvo, requerendo um processamento mental sobre ela. **As estratégias indiretas** sustentam a aprendizagem mas sem envolver diretamente a língua-alvo. Segundo a mesma autora, **as estratégias diretas**, por sua vez, são divididas em estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias de memória ajudam o aprendente a armazenar e a recuperar uma nova informação (linguística). As estratégias cognitivas permitem aos alunos a capacidade de compreender uma língua e de a usar através de passos ou operações específicas para a aprendizagem. As estratégias de compensação permitem a qualquer aprendente gerir situações de comunicação, nas quais o seu conhecimento linguístico na LA não é suficiente, isto quer dizer que ainda está em fase de aprendizagem.

Quanto às **estratégias indiretas**, são divididas em estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais, as estratégias metacognitivas proporcionam ao aprendente o controlo da gestão da sua aprendizagem, ao nível cognitivo. As estratégias afetivas implicam autorregulação das emoções, motivações e atitudes dos alunos. As estratégias sociais incluem a aprendizagem através da interação com o(s) outro(s). Segue a Figura 8 que sistematiza as estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (1990, p. 16).

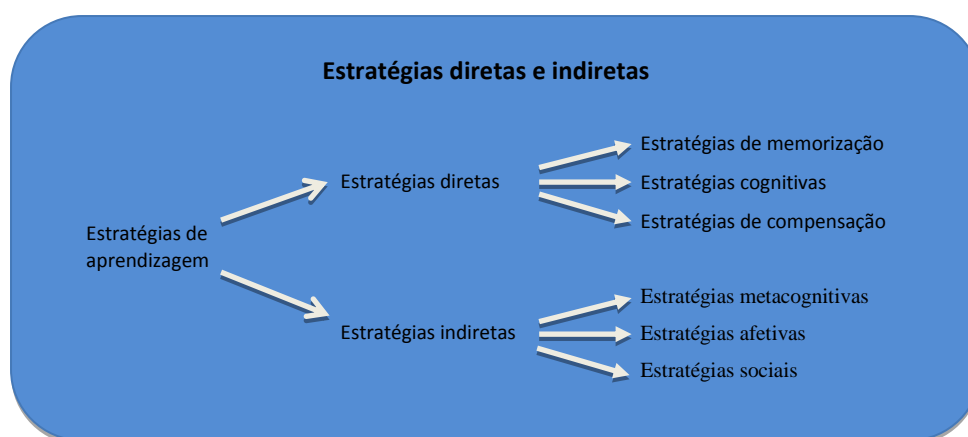


Figura 8 – Estratégias de aprendizagem  
(adaptado de Oxford, 1990, p. 16)

Assim sendo, o reconhecimento de que o aprendente desempenha o papel de mediador (processador) ativo da informação durante a aprendizagem afasta-se das

concepções behavioristas anteriores que explicam a influência da L1 na L2 de acordo com a teoria E-R.

No âmbito destas novas teorias e graças aos contributos dos estudos sobre a interlíngua, a transferência da L1 para a L2 é reconsiderada como um *processo cognitivo* e como uma *estratégia de aprendizagem* em que o aprendente se apoia no conhecimento prévio da L1 para construir um novo conhecimento em L2. Este princípio facilitador da L1 na aprendizagem foi assumido de forma clara nos estudos empíricos da época (Taylor, 1975, Merio, 1978; McLaughlin, 1987) bem como pelo próprio Corder (1983), no seu artigo, *A role for the mother tongue*, em que enfatiza a importância do conhecimento linguístico prévio da L1 no início da aprendizagem, durante o processo e no uso LA na comunicação, dizendo:

All that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills. What I have been trying to suggest is that the part played by the mother tongue in the acquisition of a second language is a good deal more pervasive and subtle than has been traditionally believed. It plays a part at the start of learning, in the process of learning, and in the use of the target language in communication (...) Language acquisition is a process of elaborating this basic grammar in the direction of the target, and here again the mother tongue comes into act as a heuristic tool in the discovery of the formal properties of the new language, facilitating especially the learning of those features which resembles features of the mother tongue (Corder; 1983, p. 29).

Corroborando a importância da L1 no processo de aprendizagem L2, Krashen (1983) considera que o recurso à L1 como uma estratégia de produção comunicativa que dificulta, por sua vez, a dinâmica do processo de aquisição/aprendizagem da L2: “Use of an L1 rule ... is not “real” progress. It may be merely a production strategy that cannot help acquisition” (Krashen, 1983, p. 148). Segundo o mesmo autor, a transferência é explicada em termos de insuficiência linguística observável na L2: “transfer ... can still be regarded as padding, or the result of falling back on old knowledge, the L1 rule, when new knowledge ... is lacking” (Kraschen, 1983, p. 148; ver ainda Ellis, 1985, p. 37).

Numa posição similar à de Krashen, Ard e Homburg (1983), comparando o ritmo de aprendizagem dos aprendentes espanhóis com o dos estudantes árabes na apropriação do vocabulário do inglês (L2), afirmam que, devido à existência de muitos cognatos entre o espanhol e o inglês, os espanhóis apresentam melhores resultados do que os falantes de uma língua de origem semita.

Ringbom (1987) afirma que a importância da L1 na aprendizagem de uma L2 é absolutamente fundamental, destacando, na mesma perspectiva de Corder (1983), o papel da semelhança entre a L1 e a L2. Para Ringbom, a L1 funciona como um cabide onde o aprendente pode pendurar nova informação através de uso do conhecimento já existente, facilitando a aprendizagem da L2, como no caso de línguas próximas. Ringbom, contudo, refere que o efeito facilitador de L1 na compreensão de L2 varia consoante a percepção do aprendente e de como este possa estabelecer as (eventuais) equivalências entre as duas línguas.

Seguindo esta linha de raciocínio e afastando a possibilidade da transferência ser simplesmente o resultado da formação de um hábito, Odlin (1989) considera a distância e o grau da semelhança linguística entre as línguas em contacto como decisivos para mobilizar a transferência da L1 para a L2: “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989, p. 27). Todavia, este autor chama a atenção para o facto de a semelhança interlinguística poder tornar-se mais problemática do que determinadas diferenças, ou seja, o aprendente pode fazer uma “transferência cega” da L1 para L2, resultando numa transferência “negativa”.

Nesta perspectiva, Calvi (2004), refletindo sobre a aprendizagem de línguas afins (espanhol e italiano), alerta também para as correspondências estruturais e para a grande quantidade de coincidências lexicais, de tal modo que o aprendente tem a sensação de compreender a outra língua e de poder falá-la sem muito esforço. Ainda assim, à medida que o aprendente aprofunda os conteúdos da L2, surgem dificuldades insuspeitadas: as afinidades apresentam, frequentemente, divergências subtis.

Giacobbe (1992), no seu estudo sobre a aprendizagem do espanhol (L2) por falantes de francês (L1), salienta a importância da L1 na aprendizagem da L2. Segundo este autor, o recurso ao conhecimento da L1, que faz parte da atividade linguística do aprendente, constitui uma *construção hipotética*, baseada na comparação contrastiva de duas línguas em contacto:

Le recours à la langue première dans la construction de l’interlangue et dans la production du discours doit être ainsi remplacé, avec toute sa complexité, dans le cadre cognitif du processus d’acquisition” (Giacobbe, 1992, p. 52).

Larsen-Freeman (1991), partilhando a opinião dos autores acima referidos, afirma que as semelhanças entre o sistema da L1 e o da L2 facilitam a aprendizagem, ao passo que

as diferenças entre estes dois sistemas tornam tal processo mais difícil. O conhecimento sobre a L1 influencia o processo de apropriação da L2, seja de forma positiva ou negativa. Quando a estrutura da L1 é semelhante à da L2, há uma facilidade da aprendizagem e a transferência é considerada positiva. Este tipo de transferência é difícil de ser identificado porque não se sabe se o sucesso está relacionado com o domínio consciente de um aspeto linguístico da L2 ou com a ausência de qualquer conflito entre as estruturas da L1 e da L2. Segundo o autor, logicamente, se a L1 de um aprendente tiver, por exemplo, o mesmo fonema que é representado por um determinado grafema da L2, o aprendente não terá que aprender nada, ou seja, não haverá um processo de aprendizagem em etapas como o que se pode observar na transferência negativa. Assim, como ocorre em qualquer processo de aprendizagem, quando a transferência negativa ocorre, há geralmente uma sequência de etapas durante as quais o aprendente vai corrigindo o erro gradualmente, enquanto adquire mais informações linguísticas.

No mesmo sentido, Brown (1994) adverte que a L1 tem influência ou dependência de natureza cognitiva, durante o processo de aprendizagem da L2:

Adults more cognitively secure, appear to operate from the solid foundation of the first language and thus manifest more interference. (...) The first language, however, may be more readily used to bridge gaps that the adult learner cannot fill by generalization within the second language. In this case we do well to remember that the first language can be a facilitating factor, and not just an interfering factor (Brown, 1994, p. 6).

Segundo Ellis (1994) nenhuma teoria que aborde a aprendizagem de L2 estará completa se não levar em conta o conhecimento linguístico prévio que o aprendente possui, afirmando que a transferência linguística reflete fundamentalmente um processo cognitivo e uma estratégia de aprendizagem:

(...) language transfer has been increasingly understood as a cognitive process; that is, L2 learners make strategic use of their L1 in the process of learning the L2, and in the process of understanding and producing messages in the L2 (Ellis, 1994, p. 347).

Miranda (1996) admite a possibilidade da transferência da L1 para a L2 como estratégia usada pelo aprendente, nomeadamente quando se trata de línguas próximas, como o caso do português aprendido por falantes de galego, de espanhol ou de italiano. Segundo este autor, para que esta estratégia se concretize, o aprendente deve possuir “um saber linguístico anterior” das estruturas fonológicas, morfológicas, morfossintáticas sintático-semânticas e lexicais e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão linguística e metalinguística. Dito por outras palavras, a questão fundamental consiste em, além do

conhecimento sobre a L1, saber se as convergências linguísticas ou a representação da semelhança se traduzem na facilidade ou não da aprendizagem de uma L2.

No seu estudo sobre a interação verbal em aula de francês língua estrangeira, Andrade (1997) reconhece a importância do recurso à L1 por parte dos aprendentes, ainda que não se concretize de forma linear e uniforme, existindo “a tendência para que a [L1] seja determinante, sobretudo numa primeira fase, apesar de não desaparecer posteriormente” Andrade (1997, p. 274). Neste sentido, segundo a autora, numa primeira fase a L1 torna-se uma referência a nível fonético e gramatical, facilitando a produção na LE (transferência positiva). Numa segunda fase, depois do aprendente atingir um domínio na L2, a L1 pode ser responsável pela transferência por omissão, ou seja, o aprendente “[pode] julgar não pertinentemente transferíveis certas qualidades fónicas, gramaticais, discursivas ou de qualquer outra dimensão da sua LM” (Andrade, 1997, p. 273). Para além da possibilidade de transferir traços linguísticos de L1 para a L2, o primeiro conhecimento linguístico do aprendente da L1 tem múltiplas funções a nível didático, isto é, “alimenta a coesão relacional dos aprendentes na sala de aula, intensifica o carácter metalinguístico e metacognitivo, através da evidenciação de formas de desenvolvimento da competência de aprendizagem, bem como da competência comunicativo-didática do professor de LE” (Andrade, 1997, p. 643; ver ainda Simon, 1997, p. 450; Vieira, 1998, pp. 88-89; Castelotti, 2001, p. 16).

Em suma, independentemente do fator facilitador ou não da L1 no processo de apropriação da L2, parece explícito, segundo a maioria dos autores, acima referidos, que a transferência linguística [L1 → L2] é um processo hipotético e uma estratégia de aprendizagem adotada pelo aprendente para preencher lacunas de elementos ainda não aprendidos em L2, como ilustramos através da figura seguinte:



Figura 9 – Recurso à L1 como estratégia de aprendizagem em L2.

Não devemos esquecer, como foi destacado por alguns autores (Ringbom, 1987; Odlin, 1989; Giacoble, 1992; Miranda, 1996; Andrade, 1997, entre outros), de forma direta ou indireta, que a transferência da L1 para a L2 processa-se não apenas pelas semelhanças

linguísticas entre as línguas, mas também pela distância subjetivamente percebida pelos aprendentes entre L1 e L2, aquilo que Kellerman (1977, 1986) denomina como distância psicotipológica<sup>23</sup> (psychotypology). Nesta perspectiva, este autor afirma que a transferência é restringida pela percepção que o aprendente tem da distância existente entre a L1 e a L2 e não pelas diferenças tipológicas “reais” (cf. Ringbom, 1987). A distância percebida ou subjetiva, segundo Kellerman, é condicionada em grande dimensão pelo *grau da marcação que caracteriza as línguas* em contacto, podendo assim provocar ou impedir a transferência linguística. Desta forma, a psicotipologia é, ao fim e ao cabo, o resultado do desenvolvimento da competência (meta)cognitiva e da consciência (meta)linguística do aprendente:

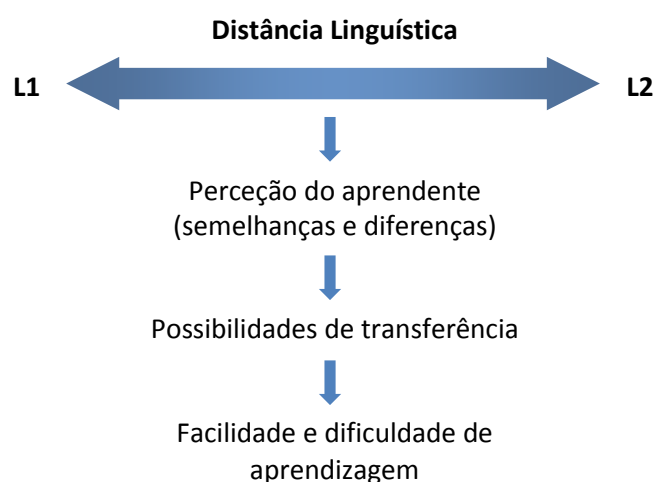


Figura 10 – Papel da distância percebida ou subjetiva no processo de aprendizagem de uma L2 (adaptado de Agudo, 2004).

Assim, à medida que os aprendentes vão adquirindo a língua-alvo, a percepção que têm sobre a distância entre a L1 e a L2 muda, tornando a transferência dinâmica e instável (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 105; Ellis, 1994, p. 327; Miranda, 1996, pp. 124-126).

Na mesma linha de pensamento de Kellerman (1977, 1986), Kulikowski e González (1999) concluem que, se existe a possibilidade de transferência da L1 (português) para a L2 (espanhol), por exemplo, ela está relacionada diretamente com a percepção que os aprendentes constroem e com as estratégias que adotam. As percepções que

<sup>23</sup> Na mesma linha de Kellerman, a noção da psicotipologia foi abordada também por P. Jordens (1977), considerando-a como a maneira como o aluno percebe a distância entre duas línguas.

possuem sobre as línguas em contacto – a L1 e a L2 – têm uma importância fundamental num primeiro momento de aproximação, podendo favorecer ou prejudicar as suas prestações na língua-alvo. Dando como exemplo o perfil dos estudantes falantes de português que aprendem o espanhol, Kulikowski e González (1999) afirmam que, numa primeira análise, o espanhol é visto como uma língua fácil e semelhante à L1, dispensando assim o seu estudo, ou seja, a dedicação inicial para aprender qualquer língua. Porém, depois do primeiro contacto, o aprendente descobre que o espanhol é ‘outra língua’, que é difícil. Refletindo sobre a distância entre o português e o espanhol, Kulikowski e González (1999) afirmam que se trata de um ‘territorio delicado y de difícil aprensión’ em que não importa a distância real entre as duas línguas em questão, mas sim a ‘distância construída’ ou percebida pelo aprendente:

“El secreto parece estar, entonces, en cómo se construye o destruye esa percepción. Parece evidente que una simple gramática contrastiva no nos resuelve el problema, que hay que ir mucho más lejos...” (Kulikowski e González, 1999, p.17; ver, entre outros, Almeida Filho, 1995; Santos, 1999; Carvalho, 2002).

Ainda que alguns autores queiram destacar as dificuldades de aprendizagem que ocorrem entre as línguas aparentadas/próximas por causa dos falsos amigos, Leiria (1998) prefere explorar no seu estudo os “verdadeiros amigos” e o seu contributo para a ocorrência das transferências positivas entre o português e o espanhol. Esta autora põe a tónica, entre outros, no léxico comum (cognatos) que desempenha um papel importante na intercompreensão entre o espanhol e o português. Partindo deste pressuposto, a autora sublinha que a prática pedagógica, numa fase inicial de aprendizagem, não deve desvalorizar as semelhanças entre as duas línguas em contacto, pois convém insistir nas suas características que as tornam como “verdadeiramente amigas”, cujas diferenças subtis podem ser descortinadas pouco a pouco pelos próprios aprendentes.

Por fim, resta acrescentar que o reconhecimento da importância de L1 no processo de aprendizagem da L2 fez com que a AC voltasse a ter lugar na DL não no sentido behaviorista mas, sim, numa perspetiva cognitiva, como constata Dabène:

«Il s’agit donc, en fait, de passer d’une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d’exploration interlinguistiques» (Dabène 1996, p. 399)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Retomaremos esta ideia no fim deste estudo.



Do ponto de vista didático, alguns autores acreditam que o recurso explícito à L1 na AC auxilia na tarefa da elaboração dos manuais de LE porque justamente na base desta comparação é possível estruturar um curso de uma LE, como o caso das línguas próximas. Ou seja, a AC pode ajudar o aprendente na fase inicial de consciencializando-se da distância que separa os dois sistemas linguístico (Hédiard, 1989, p. 225; Maspéri, 1996, p. 491; Péry-Woodley, 1996, p. 49). Trata-se de uma abordagem que se inspirou na Didática Integrada (Roulet, 1980), através da qual se pode usar a L1, ou a língua de escolarização, como suporte para a aprendizagem da segunda língua (L2) e, posteriormente, otimizar estas duas línguas como base para a aprendizagem de uma terceira língua (L3), como veremos adiante.

Para terminar esta reflexão, e voltando à teoria psicotipológica, podemos dizer que Kellerman (1977, 1986) teve o mérito de conjugar, de certo modo, a teoria da interdependência linguística, que reconhece a existência da transferência linguística na aprendizagem da L2, com a teoria de processamento de informação, que explica do ponto de vista psicolinguístico como o aprendente processa e gere o seu conhecimento linguístico da L1. Assim, Kellerman confirma que a transferência é um processo cognitivo e, ao mesmo tempo, *uma estratégia (in)consciente*, usada pelo aprendente para se aproximar da L2. Este autor, ao colocar a tónica nas estruturas marcadas das línguas em contacto, pretende destacar também a manifestação “invisível” da transferência, isto é, a inibição do aprendente para produzir algumas estruturas da L2, como veremos a seguir.

### **2.3.3. Manifestações da transferência na aprendizagem de uma segunda língua**

Como vimos referindo desde o início deste capítulo, a transferência linguística pode manifestar-se na facilitação (transferência positiva) e no erro (transferência negativa). Ellis (1994) dedica, no seu estudo sobre a L2, uma parte às manifestações da transferência, explorando, além do erro e facilitação, a inibição e *over-use* (generalização) que, segundo o autor, são condicionados por fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. Tendo em conta o objetivo do nosso estudo, parece-nos conveniente abordar neste ponto a inibição linguística, que consideramos como “transferência invisível”, usada pelos aprendentes como estratégia para evitar a produção de algumas estruturas da L2, e a fossilização que, em nossa opinião, é uma manifestação de transferência, ou seja, a

influência persistente da L1 na L2, como resultado do “bloqueio”, “paragem” e/ou estabilidade da aprendizagem em L2.

### 2.3.3.1. Fossilização linguística ou “transferência permanente”

“Adults L2 learners are universally preconditioned to fossilization”

(Han, 2004, p. 44).

O tema fossilização tem sido explorado por vários investigadores com perspectivas variadas e entendimentos diferentes na tentativa de comprovar os motivos que possam levar um indivíduo, como referimos anteriormente, a produzir formas fossilizadas na produção em L2 (Han, 2004, p. 26), evidenciando uma rotura na dinâmica do processo de aprendizagem (Ellis, 1994). A fossilização denota a recorrência, durante a produção da L2, de uma forma que não é apenas desviada da norma da língua em estudo, mas também “inalterável” e persistente independentemente do grau de exposição em que o aprendente se encontra, mesmo quando se trata de um falante “fluente” da L2 (Selinker, 1992, p. 84), ou mesmo em contexto de aprendizagem formal que envolva um estudo intensivo e um processo explícito consciente:

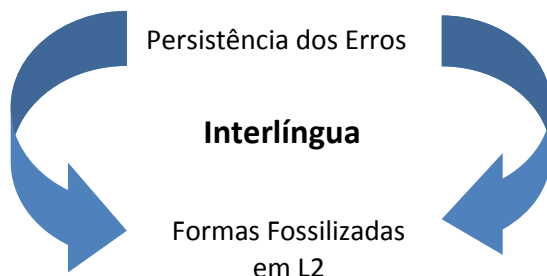


Figura 11 – Causas da fossilização na interlíngua do aprendente de L2 (adaptado de Agudo, 2004, p. 81).

Selinker & Lakshmanan (1993), debruçando-se sobre a fossilização, entendem que esta ocorre quando determinados factores da aprendizagem de uma L2 atuam de forma múltipla (*Multiple Effects Principle* – MEP), isto é, funcionam em continuidade, levando à estabilização de certas formas erradas na interlíngua dos aprendentes. Na ordem desta ideia, Hale (1988) coloca a hipótese de que a fossilização pode ser o resultado de certos parâmetros da L1 possam ser extremamente difíceis de serem erradicados da L2, como no caso do parâmetro da obrigatoriedade do sujeito, que ocorre em língua inglesa, mas não em

língua portuguesa (cf. Tabela 6). Esta dificuldade leva os aprendentes a transferir alguns parâmetros da L1 para a LE em estudo. Este pressuposto, como já dissemos, é defendido por Schwartz & Sprouse (2000) quando estes determinaram que a GU atua na L2 através da L1.

Numa posição similar, Brown (1994), numa tentativa de definir a fossilização, afirma que se trata de um fenómeno manifestado fonologicamente no sotaque estrangeiro no discurso dos aprendentes da L2, contactada após a adolescência. Como é sabido, as línguas fazem uso de diferentes gamas das nossas características articulatorias e, por isso, a dificuldade aparece quando os aprendentes de L2 se deparam com sons não explorados na sua L1 (Ellis & Beaton, 1995, p. 109. Ver também os estudos de Tarone, 1978, p.195 sobre a fossilização e a fonologia e o estudo de Espírito-Santo, 2001, pp. 121-130 sobre análise contrastiva entre o português e o alemão). Contudo, e tal como lembram Lightbown e Spada (1993), a fossilização não impede a comunicação com sucesso, apesar de os falantes de L2 apresentarem diferenças a nível de sotaque e produzirem formas que, por vezes, não se equiparam ao discurso dos nativos.

Nakuma (1998), abordando a questão da fossilização em outra perspetiva, não concorda que as formas fossilizadas tenham sido aprendidas de forma desviada pelo aprendente e estejam relacionadas com o seu sucesso ao aprender certas regras da L2. Segundo esta autora, as formas fossilizadas não são, na verdade, produto de aprendizagem, mas uma escolha intencional do falante estrangeiro em não se esforçar na aprendizagem de uma determinada forma da L2, acreditando que a mesma já está disponível no seu repertório linguístico-comunicativo.

Py (2007), concordando (parcialmente) com Brown (1994), entende que o sotaque não demonstra apenas a influência do contacto linguístico entre L1 e L2, mas também transmite a identidade dos falantes estrangeiros, a sua própria representação sobre a língua e a dos nativos:

(...) on expliquera *l'accent allemand* d'un germanophone parlant français par le poids la différence entre les règles qui définissent la place de l'accent tonique en allemand et en français. Cette interprétation comporte de toute évidence une part de vérité, mais on peut aussi recourir à des données relatives aux attitudes ou aux représentations des langues prises en considération, ou encore aux circonstances particulières de la communication ou au genre de discours. Pour certains apprenants, l'accent allemand aura avant tout une valeur identitaire. Adopter l'accent d'autrui, c'est dans une certaine mesure endosser une identité et occuper une place perçue par l'apprenant lui-même et/ou ses partenaires natifs, comme une sorte d'usurpation ou de tromperie socioculturelles (Py, 2007, p. 95).

É importante referir que Schumann (1978), num estudo sobre o fenómeno da pidginização, foi o pioneiro ao chamar a atenção para a possibilidade de os fatores sociais e culturais conduzirem a fossilizações linguísticas. De acordo com este investigador, a fossilização linguística está intrinsecamente ligada ao modo como o aprendente se acultura ao grupo falante da LA (*The Acculturation Model*). Schumann (1978), defendendo que os primeiros estados de aprendizagem de uma L2 são comparáveis aos processos de formação das línguas *pidgin*, acredita que, no caso de existir uma grande distância psicocultural entre o aprendente e o grupo falante da LA, a pidginização precoce da L2 se torna persistente e, eventualmente, fossilizada.

Além dos fatores acima evocados, uma das questões levantadas também pelos investigadores, ao abordarem o fenómeno da fossilização, é a questão do tempo, ou seja, a definição do tempo necessário que um estudo deve durar para interpretar um erro interlinguístico (transferência) como fossilização. Neste sentido, segundo Selinker e Han (1996), o investigador sem realizar estudos longitudinais tem a tendência de classificar erros como "fossilizados" ou "não-fossilizados", o que pode gerar interpretações erróneas, pois, segundo os autores, só se pode determinar que uma forma é fossilizada se ela estiver estabilizada por mais de cinco anos (cf. Long, 2003). Não obstante, esta ideia foi posta em questão pelo próprio Han (2004, pp. 104-105), no estudo posterior, dizendo que o período de cinco anos poderia não ser suficiente para avaliar os erros como sendo uma fossilização. De acordo com a autora, antes de definir um tempo, seria relevante definir primeiro quanto tempo é necessário para que um aprendente adquira um conteúdo em L2.

Para além do tempo que deve durar a investigação, esta autora, assumindo a posição de Selinker & Lakshmanan (1993), destaca a outros fatores que devem ser observados numa análise para detetar itens fossilizados, como o *background* cultural do aprendente, tal como salientam Schumann (1978) e Py (2007), e as motivações de aprendizagem (ou não); a qualidade e a quantidade de exposição à língua em estudo; o modo de aprendizagem; as estratégias em processar o conhecimento. Segundo Han (2004) tais fatores e muitos outros, que talvez ainda sejam desconhecidos, podem determinar o tempo necessário para considerar um item fossilizado em L2 e, por isso, o período de duração de um estudo longitudinal se torna questionável.

Resumindo, ficamos com a ideia que os fatores responsáveis, eventualmente, pela fossilização que ocorre na L2 permanecem abertos para a discussão, variando, tal como

vimos nesta reflexão, entre as dificuldades linguísticas (Hale, 1988; Selinker, 1992 [1972]; Brown, 1994), a atitude passiva em relação à aprendizagem (Nakuma, 1998), à integração social (Schumann, 1978) e à afirmação da identidade linguística (Py, 2007). Ainda assim, a fossilização a nível do sotaque não impede a compreensão do discurso (Lightbown & Spada, 1993).

### **2.3.3.2. Inibição linguística ou “a transferência invisível”**

"un apprenant qui ignore certains mots ou constructions ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite, et a recours périphrases, change de thème ou même cherche à éviter les situations où il pourrait être contraint à les utiliser"

(Klein, 1989, p. 14).

Quando existem diferenças entre a L1 e a L2, tal como sublinha (Klein, 1989), os aprendentes evitam usar estruturas linguísticas que consideram difíceis (Ringbom, 1987, p. 108; Andrade, 1997, p. 304). Deste modo, os efeitos da L1 são evidentes, não naquilo que os aprendentes cometem (erros), mas sim no que eles não fazem (omissões). A inibição, como manifestação da transferência, é um fenómeno complexo e difícil de identificar, a não ser que os estudantes colaborem, dando a conhecer aos professores as dificuldades com que se deparam na aprendizagem da L2. Assim, ao longo dos anos, os professores vão descobrindo a estratégia da inibição utilizada pelos aprendentes no processo de apropriação de uma L2, sobretudo aqueles que se empenham em conhecer de forma aprofundada, pelo menos alguns elementos da biografia linguística dos seus alunos.

Ellis (1994), baseando-se no estudo de Kellerman (1977), apresenta algumas situações que provocam a inibição:

- a) quando os aprendentes têm uma ideia sobre a dificuldade de produzir uma determinada estrutura da L2. Esta é a condição mínima para a inibição;
- b) quando os aprendentes conhecem a forma da língua em estudo, mas consideram muito difícil a sua utilização em situações particulares (por exemplo, no contexto de conversação livre);
- c) quando os aprendentes sabem o que dizem e como o dizer, mas mostram-se relutantes em dizê-lo porque isso resulta na desobediência das suas próprias normas de comportamento.

É importante salientar que, nos três casos, existem muitos elementos a ter em conta além da L1 do aprendente, como por exemplo, o quanto este conhece da LE (proficiência

na L1) e as suas atitudes em relação à sua própria cultura e à cultura da L2. Estes fatores atuam juntamente com o conhecimento da L1 para determinar o comportamento de inibição e, como já sublinhamos, em relação à fossilização.

Numa perspetiva psicolinguística, Larsen-Freeman e Long (1991) relacionam a transferência e a marcação com a inibição, apresentando as situações seguintes para a sua ocorrência:

- (a) a transferência de formas não-marcadas é mais provável do que a transferência de formas marcadas e, por isso, estas podem ser inibidas;
- (b) a transferência de formas marcadas pode ocorrer quando a forma correspondente na L2 também é marcada;
- (c) as dificuldades de aprendizagem resultam de diferenças entre L1 e L2, quando as formas da L2 possuem maior grau de marcação;
- (d) a transferência é afetada pelas perceções dos aprendentes acerca da distância existente entre L1 e L2 e condicionada pelo grau da marcação de cada língua;
- (e) apesar do que foi dito em (d), as limitações do aprendente no que se refere à L2 tornam-no mais dependente da L1, razão pela qual nos estádios iniciais de aprendizagem ele tenderá a transferir tanto itens marcados quanto não-marcados. (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 107; ver também Laufer & Eliasson, 1993, p. 36; Stroud, 1997, p. 16).

Com o objetivo de explicar como a marcação afeta a transferência Eckman, (1992 [1977]) formulou a Hipótese do Marcado diferencial (*Markedness Differential Hypothesis*), afirmando que aquelas áreas de dificuldade, com que um aprendente de L2 se debate, podem ser previstas na base de uma comparação da L1 com a L2:

- a) La área de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas que la lengua nativa presentarán dificultad;
- b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcado;
- c) La dificultad que tendrá un alumno pueden predecirse por medio de una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua objeto y las relaciones de marcado establecidas, en la gramática universal (Eckman, 1992, p. 215).

Esta hipótese de Eckman constituiiu, na altura, uma tentativa de reformular a AC tendo em consideração os fatores da marcação. Na mesma perspetiva, Schachter (1992 [1974]) analisa a produção escrita de cinco grupos, aprendentes de inglês (LE), com diferentes L1: persa, árabe, chinês e japonês. Neste estudo, o autor constata que a maioria

dos alunos constrói hipóteses sobre a língua que estão a aprender a partir do conhecimento que tem na L1; assim, se as estruturas são semelhantes, prevalece a tendência de transferi-las desde a L1; mas, se pelo contrário são diferentes, evita-as ou emprega-as com alguma precaução. No sentido contrário, o facto de os aprendentes terem um cuidado excessivo na aplicação do conhecimento da L1 na produção de L2, em casos de proximidade linguística entre línguas, poderá levá-los a não explorar semelhanças linguísticas entre ambos os idiomas, precisamente pelo receio de transferir de forma inadequada estruturas sintáticas ou léxico de uma L1 que é próxima de uma L2 (cf. Kellerman, 1977, 1983).

Hulstijn e Marchena (1989), também, concluem que o evitamento não é provocado apenas pela diferença entre a L1 e a L2 mas também pela percepção das semelhanças nas duas línguas. De acordo com os dois autores, os aprendentes neerlandeses de inglês evitam o uso dos verbos similares em ambas línguas que podem resultar em transferência positiva. O evitamento torna-se, assim, um indício de falta de confiança, ansiedade, medo de correr o risco por parte do aprendente em produzir algumas estruturas em L2 (Kleinman, 1978).

Como acabámos de expor, os investigadores evocam vários fatores (linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, etc.) que explicam as causas da ocorrência da fossilização e da inibição no processo de apropriação da L2. Assim, podemos concluir que a fossilização é uma transferência contínua e permanente de itens da L1 para a L2 por parte dos adultos, o que comprova de certo modo, segundo alguns investigadores, a viabilidade da hipótese do período crítico (Lenneberg, 1967), nomeadamente, a nível fonológico (Brown, 1994). Em outra perspetiva, a fossilização fonológica pode transmitir a identidade dos aprendentes da L2, a sua própria representação sobre a língua e também sobre os nativos (Han, 2004; Py, 2007), bem como a sua integração social (Schumann, 1978).

Sublinhamos, ainda, que a fossilização não é considerada como um fracasso de aprendizagem mas como uma opção do aluno em não aprender um conteúdo da L2, julgando que este existe na sua L1, como no caso das línguas próximas (espanhol-português).

No que diz respeito à inibição, vimos que a maioria dos investigadores considera esta manifestação da transferência como estratégia reflexiva e criativa, condicionada pela percepção do aprendente acerca da distância linguística existente entre L1 e L2 (Schachter, 1992; Larsen-Freeman & Long, 1991) mas também cultural (Ellis, 1994) para ultrapassar as dificuldades no processo de aprendizagem da LE. A inibição não se explica

forçosamente apenas pelo desconhecimento de um elemento em LE mas também pela falta de convicção do aprendente em transferir de forma positiva e acertada estruturas semelhantes entre L1 e L2 (Kellerman, 1977; Kleinman, 1978; Hulstijn & Marchena, 1989).

Tudo isto mostra que a inibição como estratégia de aprendizagem (seletiva) se relaciona “com maior grau de consciência metalinguística e metacognitiva, controlando assim o processo da produção verbal em L2, de modo mais ou menos implícito” (Andrade, 1997, p. 305).

Do ponto de vista didático, como referimos quando abordámos as características da interlíngua, podemos dizer que as informações recolhidas sobre a fossilização e a inibição linguísticas (eventualmente) manifestadas pelos aprendentes permitem ao professor conhecer melhor o processo da apropriação da L2 e, conseqüentemente, planejar metodologias de ensino, que se adaptem às características linguísticas e culturais dos aprendentes. Estes aspetos relacionados com as dificuldades linguísticas identificadas que surgem na interlíngua dos aprendentes da L2 foram discutidas a partir da Análise do Erro como veremos a seguir.

### **2.3.4. Transferência linguística na Análise do Erro**

Como foi dito anteriormente, Corder (1992 [1971]), numa linha evolutiva em relação à sua versão forte da AC, considera o aprendente como possuidor de *competência transitória* e *dialeto idiossincrático*, atribuindo aos erros, sobretudo aos sistemáticos, detetados na produção dos alunos uma grande *importância didática*, desempenhando uma *função orientadora* porque:

1. fornecem ao professor de língua estrangeira *feedback* sobre o progresso da aprendizagem de uma L2;
2. permitem aos investigadores ver como a LE é aprendida e quais são as estratégias usadas pelos aprendentes;
3. servem de instrumentos através os quais os aprendentes de LE descobrem as regras de LE (Corder 1981, pp. 10-11).

Conforme este autor, o levantamento dos erros, a partir das produções reais dos aprendentes, permite ao professor ou investigador de LE, analisar melhor os tipos de erros (ex. interlinguísticos e intralinguísticos), saber em que estágio de aprendizagem da L2 se encontram e, sobretudo, conhecer o processo de formulação de hipóteses e sucessivas reformulações dos aprendentes em relação à L2.



Assim, apesar de reconhecer a importância do erro no processo de aprendizagem de uma LE, um dos contributos da AE consiste, precisamente, na elaboração de um procedimento sistemático para o analisar de forma criteriosa. Este processo passa por várias etapas: identificação dos erros no contexto da escrita, explicação das suas causas ao nível linguístico e psicolinguístico, bem como a sua classificação em categorias, por exemplo, erros gráficos, fonológicos, gramaticais e léxico-semânticos (Corder, 1981, p. 36).

A variedade dos erros que podemos encontrar na produção escrita dos alunos de L2 exige a aplicação de várias metodologias de análise que possam facilitar a sua categorização, de acordo com o objetivo de cada investigação (Fernández, 1997, p. 29). Assim, partindo do pressuposto inicial da AE de Corder, foram elaboradas outras propostas em estudos posteriores sobre a L2, seguindo vários critérios: **descritivo** (classificação dos erros relacionada com a alteração da estrutura superficial da frase); **pedagógico** (classificação de erros transitórios e de erros sistemáticos); **etiológico-linguístico** (classificação de erros baseados no conceito da transferência linguística, dependendo da direção da mesma: erros intralinguísticos e interlinguísticos); **gramatical** (classificação baseada nas categorias gramaticais onde se verifica o erro, incluindo os níveis da gramática tradicional); **comunicativo** (classificação de erros baseada no efeito da comunicação a partir da perspetiva do ouvinte/interlocutor, ou seja, aqueles erros que impedem a transmissão da mensagem) (Gallardo, 1993, pp. 92-97). No intuito de explicar as causas dos erros interlinguísticos, ou seja, as transferências linguísticas verificadas em vários níveis da língua, questão que interessa para o nosso estudo, Durão (2002, p. 69) propõe o critério etiológico-linguístico como o mais adequado:

- a) erros de extensão por analogia;
- b) semelhanças ortográficas e/ou fonológicas;
- c) inability para distinguir aspetos lexicais da LE em relação à LM;
- d) inability para distinguir aspetos gramaticais da LE em relação à LM;
- e) emprego de palavras ou expressões da L1 em enunciados da L2;
- f) emprego de estrangeirismos;
- g) emprego da técnica da tradução literal;
- h) transferência de estruturas sintáticas da LM.

Por seu turno, Gargallo (1993, p. 137), baseando-se no estudo de Tarone (1978), adverte que a análise e descrição dos erros dos alunos de L2 devem seguir uma metodologia rigorosa, tendo em conta também:

- a) a caracterização do perfil do informante ou dos informantes, aspeto já salientado por nós anteriormente;
- b) a determinação do tipo de análise podendo ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmos informantes) ou transversal (em um momento determinado do processo de aprendizagem);
- c) a aplicação da tarefa tendo em conta o objetivo do estudo (ex. tema de conversação, lugar da prova e relação entre os informantes e os seus interlocutores, etc.);
- d) a análise dos fatores que causam a variabilidade na interlíngua.

Face ao exposto, podemos dizer que, independentemente da variedade dos critérios que se podem seguir para explicar e classificar os erros da transferência linguística, percebe-se que o conhecimento prévio da L1 é valorizado na primeira proposta de Durão (2002) de modo que o aprendente já não é considerado recetor passivo do *input* da L2, mas ator ativo que processa cognitivamente as novas informações recebidas, gerando hipóteses das regras aprendidas tanto na L1 e como na L2, criando, a sua própria interlíngua. A segunda proposta de Gallardo (1993), além de valorizar na análise o “mundo do aprendente”, ou seja, o seu perfil (aqui pode ser entendido como o conhecimento de alguns elementos da biografia e das suas vivências linguísticas e o contexto *exolingue* ou *endolingue* da aprendizagem), destaca também a importância da natureza das tarefas para explicar a variabilidade da interlíngua (estas questões serão retomadas no capítulo da metodologia do estudo empírico).

Seja como for, e para concluir, podemos dizer que ambas as propostas, acima referidas, procuram valorizar aspetos (psico)linguísticos para analisar as transferências linguísticas na produção escrita dos alunos.

## Síntese

Procurámos ao longo deste capítulo apresentar as primeiras considerações feitas sobre o processo de transferência linguística na perspectiva behaviorista e cognitiva.

Vimos que a AC, baseando-se na psicologia behaviorista e estruturalista, acreditava que o indivíduo tende a transferir, por «imitação» e «hábito», estruturas e significados da L1 para a L2, considerando que todo tipo de dificuldades que o aprendente enfrenta na apropriação de uma L2 é uma consequência direta das diferenças que podem existir, eventualmente, entre a L1 e a L2. Assim, por um lado, numa perspectiva estruturalista, os defensores da AC, na sua versão forte, optaram por descrever os pontos de convergência em todos níveis da língua (a nível fonológico, gramatical e lexical) entre a L1 e a L2, com a finalidade de prever os erros originados pela L1. Por outro lado, como se pensava na época em que a aprendizagem acontecia por meio do *condicionamento* ou formação de *hábitos*, adotou-se o método audiolingual para facilitar a assimilação dos conteúdos da L2.

Dado o exposto, podemos dizer, talvez, que a “grande falha” da AC tem a ver com duas questões teóricas que estavam em voga na altura. A primeira questão está relacionada com a *psicologia behaviorista* que considerava o aprendente como sujeito passivo, com «mente vazia» e sem participação consciente. Esta firme posição foi contra a Psicologia Experimental que estava interessada no estudo da experiência consciente. A nível didático, o método audiolingual, além de aplicar fielmente a base da teoria resposta-estímulo – resposta-reforço, em que o professor atua como o centro da atenção, correspondia perfeitamente às exigências sociopolíticas da época.

A nível dos conceitos teóricos, relembramos que a AC, apesar de pôr em destaque a interferência da L1, numa perspectiva behaviorista, como única fonte de interferência, nunca excluiu a possibilidade de haver transferência positiva da L1 para a L2.

Tecendo uma reflexão a nível prático, poderíamos interrogar-nos se os professores, com a descrição sistemática das diferenças e semelhanças entre a L1 e a L2, não estariam a implicar a sua própria perceção nas comparações linguísticas. O certo é que o conceito da “psychotypology” de Kellerman surgiu mais tarde, numa aprendizagem centrada no aluno para explicar os fatores que condicionam a transferência.

Consideramos aceitáveis as críticas dirigidas à AC contrastiva em relação à “ambição” da prevenção dos erros porque alguns não são realmente cometidos, mas a verdade é que, com a experiência dos professores, adquirida na praxis do ensino das LE e,

como foi comprovado nos estudos da versão moderada da AC, consegue-se de certo modo prever algumas interferências da L1 e, conseqüentemente, estas podem ser otimizadas como suporte didático.

Salientámos que, após a “revolução cognitiva” da GU de Chomsky, a teoria da interferência, da L1 foi bastante criticada, em detrimento da teoria inatista da construção criativa, que considera que a apropriação da L1 e da L2 se processa da mesma maneira, isto é, como processo interno cognitivo. Assim, a partir das várias interpretações sobre o acesso, ou não, à GU, e após a realização dos estudos sobre a interlíngua, explicando do ponto de vista psicolinguístico o processo de aprendizagem da L2, o fenómeno da transferência linguística foi reconsiderado mas agora como um processo cognitivo e uma estratégia de aprendizagem. Ou seja, o aprendente, apoiando-se no conhecimento prévio da L1 e percecionando as características da L2, testa hipóteses para construir um novo conhecimento linguístico. Dito por outras palavras, a L1 intervém como elemento mediador importante no processo de aprendizagem da L2, na medida em que as estruturas linguísticas prévias são a base para receber as novas estruturas em L2 e na construção da interlíngua. Nesta perspetiva, inferimos que, de ponto de vista didático, a IL – *como produto* – permite ao professor de LE, para além de *compreender, o processo de aprendizagem*, identificar caminhos para a sua (eventual) intervenção didática, na qual os conhecimentos linguísticos anteriores devem ser aproveitados na apropriação da nova língua.

Sublinhámos ainda que a teoria psicotipológica (psychotypology) de Kellerman, conciliando aspetos linguísticos e cognitivos, deu um grande contributo para a compreensão das manifestações de transferência e das estratégias usadas no processo de aprendizagem da L2. Esta teoria, como iremos ver no próximo capítulo, constitui também, do ponto de vista psicolinguístico, a base principal para a compreensão do processo da transferência linguística nos estudos sobre o plurilinguismo e sobre L3.

# 3

## **A transferência linguística na aprendizagem de uma terceira língua**



## Capítulo 3 – A transferência linguística na aprendizagem de uma terceira língua

"Dans les têtes des apprenants d'une deuxième, troisième ou quatrième langue, toutes leurs langues se parlent sans cesse"

(Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann, 2003, p.30).

### Introdução

Tivemos a oportunidade de explicar no capítulo anterior que, numa perspectiva cognitiva, a L1 parece assumir um papel mediador no processo de aprendizagem de uma L2. As transferências linguísticas são, sobretudo, condicionadas pela percepção do aprendente sobre a proximidade, ou não, entre as estruturas linguísticas da L1 e da L2. Mas quando se trata de aprender uma L3/Ln certamente a alternância de códigos linguísticos, tanto na oralidade como na escrita, não surge apenas da L1 ( $L1 \rightarrow L3$ ), mas também da L2 ( $L2 \rightarrow L3$ ) ou até de ambas ( $L1-L2 \rightarrow L3$ ), num processo complexo, heterogêneo e dinâmico (Hufeisen, 2000, p. 214; Munõz, 2006, p. 3; Coste, 2010, p. 150; Hammaberg, 2010, p. 11; Villanueva, 2010, p. 135) através do qual sobressai a competência plurilingue do aprendente de L3.

Portanto, a complexidade, a heterogeneidade e o dinamismo que caracterizam o processo de apropriação da L3 relacionam-se, *grosso modo*, com a forma como o aprendente faz a gestão do seu repertório linguístico-comunicativo<sup>25</sup>, através do qual procura estabelecer, de forma “hipotética e espontânea” (Meissner, 2007: 6), pontes interlinguísticas e também interculturais, mobilizando elementos de diversas línguas conhecidas para desenvolver novos conhecimentos (Gajo, 1996, p. 434; Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 15; ver ainda Neuner, 2002, p. 13; Véronique, 2005, p. 18; Moore, 2006, p. 232; Gonçalves & Andrade, 2007, p. 462; Araújo e Sá, 2008, s/p; Castro & Melo-Pfeifer, 2010, p. 2; Araújo e Sá, 2013, p. 85).

Assim, a partir destes pressupostos, procuramos no presente capítulo compreender *como se constroem* estas “passerelles de transfert” e o “transfert de reconnaissance” (Meissner, 2000, citado por Hufesein & Neuner, 2004: p. 25) da L1 ou da L2, ou de ambas,

---

<sup>25</sup> *Repertório verbal* é um termo usado na Sociolinguística Interacional que designa o conjunto de variedades linguísticas utilizadas por uma comunidade (Gumperz, 1972, 1971). No contexto da nossa investigação entendemos por repertório linguístico-comunicativo o conjunto de línguas que um aprendente conhece e usa na comunicação oral e escrita.

e *como se operacionalizam* na apropriação de uma L3/Ln, bem como os fatores que as condicionam.

Para concretizar este objetivo, no primeiro momento, debruçamo-nos sobre alguns fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos (aqueles que são mais desenvolvidos e referenciados na área dos estudos sobre L3), tais como a tipologia linguística (*typology proximity*), o efeito do estatuto LE (*status of FL*), a proficiência linguística (*language proficiency*), o uso recente da língua (*recency use*) e a exposição à LE (Murphy, 2003, pp. 11-17; Munõz, 2006, p. 3; ver ainda Hammaberg, 2006, p. 15; Trévisiol & Rast, 2006, pp. 1-2; Villanueva, 2010, p. 119; Bono, 2011, p. 29; Falk & Bardel, 2011, p. 193; Angelovska e Hahn, 2012, pp. 26-27; Pinto, 2013, p.55).

Neste sentido, e a fim de aprofundar a nossa análise, fazemos seguidamente uma revisão (seletiva) da literatura sobre estudos empíricos realizados no âmbito da aquisição de uma terceira língua (*Third Language Acquisition – TLA*) para averiguar *como os fatores*, acima mencionados, *se combinam entre si*, num processo dinâmico (Herdina & Jessner, 2002), dando lugar às influências interlinguísticas na apropriação de uma L3/Ln.

Nesta revisão, em que se pretende conjugar o máximo possível de línguas em contacto, assumiremos, em alguns artigos, uma leitura descritiva, destacando, para além das informações sobre o protocolo de recolha dos dados e das línguas em contacto, também exemplos de transferências linguísticas, que surgem a nível lexical e gramatical, evidenciadas na(s) interlíngua(s) dos aprendentes de uma L3/Ln.

Realçaremos, ainda, na nossa análise, sempre que sejam exploradas pelos autores dos estudos apresentados, alguns exemplos de inibição e de fossilização como manifestações das influências interlinguísticas na apropriação de uma L3.

Este capítulo reveste-se, portanto, de uma importância fulcral no âmbito desta investigação, visto que muitas das discussões teóricas referidas serão retomadas na análise dos dados.



### **3.1. Fatores condicionantes da transferência linguística na apropriação de uma terceira língua**

Antes de passarmos à apresentação e à explicação dos fatores que afetam a mobilização do conhecimento linguístico prévio na apropriação de uma L3, importa referir que os primeiros estudos sobre a temática de L3 foram realizados durante os anos setenta, oitenta e finais dos anos noventa, períodos em que as investigações sobre o plurilinguismo eram casos isolados. Destas investigações podemos mencionar o estudo de Vildomec (1963) que se debruça sobre as similaridades entre as línguas, verificadas nas produções linguísticas dos plurilingues, mostrando que, no estágio inicial da aprendizagem de uma L3, algumas palavras funcionais, como preposições, artigos ou conjunções, não se transferem da L1 mas sim da L2. Este autor salienta que o fenómeno pode ocorrer mesmo que as duas línguas, a L2 e a L3, não sejam foneticamente similares (cf. Williams & Hammaberg, 1998; Murphy, 2003; De Angelis, 2005a; Jessner, 2008; Falk & Bardel, 2010).

Bentahila (1975/1982), por sua vez, como veremos detalhadamente mais adiante, destaca também o papel relevante desempenhado pelo francês (L2) na aprendizagem do inglês (L3) por falantes de árabe (L1). Do mesmo modo, Singh e Carroll (1979) constataam que os falantes de hindi (L1), na produção oral de francês (L3), transferem maior número de elementos linguísticos do inglês (L2) do que da primeira língua adquirida. Apresentando resultados diferentes de Vildomec (1963) e Bentahila (1975), Haggis (1973) no seu estudo sobre aprendentes ganeses que falam o dialeto acano (L1) e o inglês (L2), conclui que a língua que mais influencia a produção em francês (L3) é o acano (L1). Chegando à mesma conclusão de Haggis, Llisterri e Poch (1986), num estudo sobre a transferência fonética do francês (L3), por falantes de catalão (L1) com o espanhol como L2, constataam que, na produção oral em L3, ocorre maior influência do catalão (L1). Segundo estes autores, a transferência da L1 para a L3 relaciona-se com a proximidade dos sistemas vocálicos entre o catalão (L1) e o francês (L3).

Contudo, e apesar de alguns destes estudos darem conta da importância da L2 (língua aprendida depois da primeira) na aprendizagem de uma L3, verifica-se que, nos estudos posteriores, e durante muito tempo, o papel da L2 não foi valorizado ou, quando é mencionado, é feito de forma superficial, como podemos constatar nesta reflexão:

[...] for most researchers, language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language (Gass e Selinker, 1983, p. 372).

A escassez de estudos sobre a L3 nesta altura relaciona-se, em nossa opinião, com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, por um lado e, por outro, com o início da valorização do papel da L1, numa perspetiva cognitiva, que se enquadrava, como já mencionámos, na tentativa de uma demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre as LE nos anos cinquenta.

Assim, é só a partir dos finais do século XX (anos noventa), como já sublinhámos, que os estudos sobre os aprendentes de L3 ganham vulto na área da LE, despertando o interesse dos investigadores em alargar o foco das hipóteses que provocam transferência linguística para abranger, não apenas a influência da L1, mas também da L2 na aprendizagem de uma L3 (Hammarberg, 1998; Hufeisen, 1998; Cenoz e Jessner, 2000). Dito isto, podemos afirmar que foi precisamente com base nas conclusões obtidas nessas primeiras investigações de Vildomec (1963), Haggis (1973) e Bentahila (1975), e, sobretudo, após a realização de outros estudos empíricos<sup>26</sup> na última década, que teve início a construção de um quadro teórico na área da TLA. Em relação a esta questão, Aronin e Hufeisen (2009), por causa das inúmeras publicações num curto espaço de tempo, alertam que “Indeed the field has reached a point whereby it stands in need of arriving at an overarching framework” (Aronin & Hufeisen, 2009, p. 2). No sentido oposto desta afirmação, tal como referimos no Capítulo 1, Hammaberg (2011) opina que o quadro teórico de L3 ainda se encontra em fase de construção.

De qualquer modo, e como já dissemos, o quadro teórico global alicerça-se principalmente nos fatores da proximidade tipológica (typology proximity), da proficiência linguística (language proficiency), do uso recente da língua (recency use) e da exposição à LE e do efeito do estatuto da LE (status of L2), entre outros<sup>27</sup>, como possíveis responsáveis pela distribuição dos papéis entre a L1 e a L2 (ou outras L2) no processo de aprendizagem da L3/Ln.

---

<sup>26</sup> Os congressos realizados até agora tiveram lugar em: Estocolmo, Suécia (2014); Castellón, Espanha (2012); Varsóvia, Polónia (2011); Bolzano, Itália (2007); Sterling, Escócia (2005) Friburgo, Suíça (2003); Tralee, Irlanda (2001) Leeuwarden, Holanda (2003) Innsbruck, Áustria (1999).

<sup>27</sup> Foram mencionados outros fatores: idade da aprendizagem (Cenoz, 2001; 2003b); tipo de tarefas e atenção dos aprendentes na realização das mesmas, tipo da interação e fatores culturais (Trevisiol, 2006; Angelovska & Hahn, 2012); motivação e atitudes (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; Bono, 2008a); situação da comunicação, contexto de aprendizagem e tipo do interlocutor (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Munõz, 2006).

### 3.1.1. Tipologia linguística

A tipologia linguística, considerada um dos fatores a ter em conta no momento de analisar a influência da L1 e da L2 no processo de apropriação da L3, refere que “the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families” (De Angelis, 2007, p. 22) é um importante fator. Partindo deste entendimento, Falk (2012, p. 30) põe a tónica em três variações da tipologia linguística a ter em consideração:

- i) a proximidade relacionada com a origem das línguas (Greenberg, 1974);
- ii) as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística (Croft 1990);
- iii) a distância subjetiva ou “distância psicológica”, percebida ou construída pelo aprendente (Kellerman, 1983).

Relativamente à primeira variação, relacionada com a proximidade/distância com base no parentesco linguístico, parecem existir muitos estudos que defendem que uma L2 românica é facilmente transferível para uma L3 da mesma família linguística (Bardel & Lindqvist, 2007; De Angelis, 2005a, 2005b; De Angelis & Selinker, 2001), sobretudo se a L1 se distancia muito da L3 (Williams & Hammaberg, 1998; Dewaele, 1998; Suisse, 2010, 2011; Suisse & Andrade, 2011). Contudo, a proximidade linguística não implica sempre a existência de estruturas semelhantes entre as línguas próximas, pois podem encontrar-se, por exemplo, diferenças entre o espanhol e o francês no que diz respeito ao parâmetro [+/-] do sujeito e/ou entre o português e espanhol relativamente aos falsos amigos (Da Silva & Vilar, 2003; Fialho, 2005).

No que diz respeito à segunda variação – que remete para as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística – constata-se que, por exemplo, a nível sintático, o árabe (língua semita) e o português, o espanhol e o francês (línguas românicas) partilham as características da colocação ante-verbal da negação (cf. Tabela 6). A nível lexical, devido à presença árabe e muçulmana na Península Ibérica, podemos encontrar, quer no espanhol quer no português, palavras de origem árabe (os arabismos) tal como açúcar, azeite, azeitona, açude, etc. (Sidarus, 1986; Machado, 1997; Suisse, 2006; Alves, 2013).

Podemos ainda mencionar outro exemplo relevante em relação à semelhança lexical entre as línguas que não pertencem à mesma origem: é o caso do inglês, isto é, apesar de esta língua ser germânica, pode ser considerada como um língua românica a nível lexical,

como revelam Singleton e Ó Laoire (2006), ao comentarem a experiência dos professores de francês para anglófonos e vice-versa:

De plus, l'expérience des générations d'enseignants du français travaillant avec des anglophones et des professeurs d'anglais travaillant avec des francophones indique clairement que les mots apparentés de l'anglais et du français attirent très rapidement l'attention des apprenants de L2, d'où la nécessité perçue des dictionnaires de « faux-amis » français-anglais (Singleton e Ó Laoire, 2006, p. 5; ver ainda Dewawle, 1998; Trévisol, 2006; Robert, 2008 ; Angelovska & Hahn, 2012).

Em relação ao contacto das línguas afastadas tipologicamente, Cenoz (2001), no seu estudo no País Basco sobre crianças bilingues, mostra que podem ocorrer influências linguísticas entre as línguas afastadas, neste caso espanhol (L1/L2) → inglês (L3) em detrimento do basco (L1/L2).

No que toca à terceira variação, que se refere à distância subjetiva ou “distância psicológica”, como tivemos oportunidade de explicar anteriormente, é um resultado da percepção da semelhança linguística real, ou não, entre as línguas em contacto, como esclarece De Angelis, (2007, p. 22): “the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them”. Nesta perspetiva, um dos primeiros estudos a explorar o conceito de Kellerman (*psycho-typology*) (distância subjetiva) na investigação é Ringbom (1986) que, ao analisar o léxico produzido pelos sujeitos bilingues, aprendentes de inglês (L3), tendo o finlandês ou sueco como L1/L2, observa que ambos os grupos cometem transferências do sueco (L1/L2) para o inglês (L3), mas não do finlandês (L1/L2). A explicação apresentada pelo autor é o facto de os alunos finlandeses *percecionarem a semelhança* entre o sueco e o inglês e não entre o inglês e o finlandês. Esta conclusão vai ao encontro de outras obtidas posteriormente por Odlin e Jarvis (2004) a respeito do estudo do inglês (L3) na Finlândia.

É de salientar que o grau de distância subjetiva entre as línguas pode ser influenciado pela idade do aprendente, já que a percepção das crianças pode não ser tão apurada como a dos adultos (Cenoz, 2001), nomeadamente aqueles que, ao longo do percurso escolar e académico, foram desenvolvendo uma capacidade metalinguística e metacognitiva que lhes permite estabelecer pontes de transferência linguística entre as línguas conhecidas.

Após o exposto relativamente ao fator da tipologia linguística, dando, ainda que resumidamente, exemplos ilustrativos de cada variação, avançaremos para outros estudos

de uma forma mais descritiva no sentido de destacar a sua importância no processo de aprendizagem de uma L3/Ln.

Com efeito, nos últimos anos, foram realizados muitos estudos na perspectiva da linguística generativa, abordando o papel da tipologia linguística na aprendizagem de uma L3/Ln. Nesta linha de investigação Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004) debruçam-se sobre a aquisição das frases subordinadas em inglês (L3) por falantes de cazaque (L1), tendo o russo como L2. Os autores explicam que o inglês, tal como o russo, são línguas "cabeça à esquerda" (as frases subordinadas completivas aparecem à direita do nome), enquanto o cazaque, como todas as línguas altaicas, é uma língua de "cabeça à direita" (as subordinadas completivas aparecem à esquerda do nome). Dada a proximidade entre a L2 e a L3, os autores presumem que os aprendentes devem usar a sua experiência linguística, especialmente do russo (L2), na produção das subordinadas em inglês (L3).

Os resultados confirmam esta hipótese, o que leva os autores a concluir que “language learning is cumulative, all languages known can potentially influence the development of subsequent learning” (Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004, p. 5). Neste estudo propõe-se ainda o modelo *cumulative-enhancement*, postulando que uma L2 só se torna uma fonte de transferência quando a estrutura da L3 não está presente na L1.

Leung (2007a), na mesma linha investigativa de Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004), examina a transferência sintática no sintagma nominal, explicando que os aprendentes de francês (L3), tendo o cantonês como L1 e o inglês como L2, produzem uma transferência completa das categorias funcionais pertencentes ao inglês (L2), nomeadamente a presença do artigo definido, categoria gramatical que não existe no cantonês. A omissão e/ou a inibição do artigo na interlíngua de um grupo de controlo de aprendentes de inglês (L2) que têm o cantonês como L1 leva o autor a afirmar que, no caso de o aprendente conhecer uma L2 que partilhe as mesmas propriedades com uma L3, esta última poderá ser mais fácil de aprender.

Bardel (2006), por seu turno, debruçando-se sobre o fator da proximidade linguística, elege como objeto de estudo a negação pré-verbal para compreender o papel desempenhado pela L2 na construção da sintaxe da L3. O *corpus* analisado é constituído pela produção oral de alunos suecos (L1) aprendentes de italiano (L3). Um terço dos sujeitos participantes na investigação tem conhecimento linguístico de outras línguas germânicas – inglês e alemão (L2) – enquanto os restantes dois terços estudam francês ou

espanhol (L2). A biografia linguística dos sujeitos indica que as segundas línguas foram aprendidas a partir da idade dos 12 anos e quatro anos mais tarde iniciaram a aprendizagem do italiano (L3). A autora refere que o uso frequente da L2 é considerado elevado porque os sujeitos continuam a apreendê-las ao mesmo tempo que o italiano (L3).

A autora, ao fazer uma análise contrastiva sobre a negação nas línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, conclui que, ao contrário do italiano cuja negação é pré-verbal, independentemente do tipo de frases ou verbos, a negação do sueco (L1) surge em todo o tipo de frases na posição pós-verbal. O espanhol é a única língua das L2 estudadas pelos sujeitos que apresenta características similares às do italiano (L3), se bem que o francês tem uma partícula de negação “ne” que surge na posição pré-verbal e outra “pas”, que se coloca depois do verbo. Os parâmetros relacionados com a colocação da negação nas línguas germânicas (pós-verbal) e nas românicas (pré-verbal) permitem ao investigador a possibilidade de analisar o papel da proximidade tipológica entre a L1 e a L2 na apropriação da L3. O estudo demonstra que os aprendentes que tinham conhecimento das línguas germânicas, no caso do sueco (L1), inglês e alemão (L2) antes de aprenderem o italiano (L3), produziram nesta língua um número elevado de estruturas sintáticas típicas das LE, a saber a negação pós-verbal. Enquanto o grupo que sabia o sueco (L1), inglês e francês (L2), produziu igualmente a negação pós-verbal mas em menor grau. No que diz respeito ao grupo que tinha o espanhol como L2, este conseguiu produzir de forma correta a negação pré-verbal do italiano (L3).

Estes resultados evidenciam que a aprendizagem da negação em italiano resulta mais facilmente para os aprendentes que estudam espanhol (L2), manifestando transferências positivas da negação entre ambas as línguas, do que para os aprendentes que têm o francês e o alemão como L2. Contudo, e segundo Bardel, a proximidade linguística não implica sempre semelhança total, como se verifica nos aprendentes que têm o francês como L2, que não realizam transferência da negação de forma constante, ao contrário dos aprendentes que sabem espanhol (L2). A proximidade linguística entre a negação no espanhol (L2) e no italiano (L3) favorece a transferência positiva, enquanto que nos falantes que têm o francês como L2, a transferência positiva é limitada, como explicita a autora:

“Ces apprenants ne réalisent un transfert de la partie préverbale de la négation discontinue du français en italien que de manière limitée” (p. 15).

Esta afirmação dá a entender que a semelhança parcial entre a negação no francês e no italiano provoca no aprendente uma insegurança ou bloqueio psicolinguístico e, conseqüentemente, uma certa inibição na produção linguística em L3.

Baseando-se no modelo generativo de transferências na aquisição da L3 (a *generative model of L3 grammatical system transfer*), Rothman e Cabrelli (2007) propõem-se investigar o papel da transferência no estado inicial da aquisição da L3, interrogando-se em que medida aspetos de duas gramáticas adquiridas anteriormente serão transferidos para uma L3. Analisam precisamente o sujeito oculto em quatro combinações de línguas (incluindo diferentes ordens de aquisição): espanhol (L1), inglês (L2), francês (L3); inglês (L1), espanhol (L2) e francês (L3); inglês (L1), francês (L2) e espanhol (L3); e espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3) – este último serve exclusivamente como grupo de controlo. Note-se que o espanhol e o português são línguas [+ null-subject], enquanto o francês e o inglês são do tipo [- null-subject]; o francês e o espanhol são tipologicamente mais próximos em comparação com as outras línguas.

Os resultados obtidos comprovam que os aprendentes de uma L3 são capazes de seleccionar, dentro do seu repertório linguístico-comunicativo, a língua cuja gramática é mais próxima da L3 em causa.

O estudo de Carvalho e Silva (2006), enquadrado nos estudos sobre o bilinguismo, verifica se o impacto da ‘distância tipológica’ ou da ‘ordem de aquisição’ das línguas são fatores condicionantes da transferência linguística no contexto de aprendizagem do português (L3) por sujeitos bilingues que utilizam o espanhol (L1/L2) e o inglês (L2/L1).

Foi solicitado aos participantes da investigação “que pensassem alto/ think aloud” no momento da realização de uma tarefa sobre o presente e o futuro de conjuntivo em português. Durante a realização desta tarefa, os autores verificaram que os sujeitos de ambos os grupos (espanhol, L1 e inglês, L2; inglês, L1 e espanhol, L2), se basearam de forma nítida na língua espanhola (L1/L2), concluindo-se que a semelhança tipológica (espanhol → português) tem primazia sobre a ordem de aprendizagem das línguas, isto quer dizer que o inglês (L1/L2) não desempenha um papel importante na apropriação do espanhol (L3) no caso destes falantes.

Villanueva (2010), estudando o contacto linguístico entre as línguas de várias origens, averigua se o conhecimento linguístico prévio do espanhol (L1) e do inglês (L2) facilita, ou não, a aprendizagem da sintaxe do francês (L3 ou L4) por aprendentes

venezuelanos de nível intermédio. O primeiro grupo analisado é constituído por sujeitos que têm o inglês como L2 e estão a aprender francês (L3), enquanto os sujeitos do segundo grupo, além de terem o inglês como L2, têm também conhecimento de outras línguas, tais como italiano, português, alemão, árabe, japonês e húngaro (L3), e estão a aprender francês (L4). Esta diferença quantitativa relacionada com as línguas conhecidas pelos sujeitos dos dois grupos permitirá examinar se os do segundo grupo, sabendo mais línguas, apresentam melhores resultados do que os do primeiro. O instrumento utilizado para esta investigação consiste num teste de “reflexão gramatical” sobre algumas estruturas com parâmetros sintáticos que existem, ou não, nas três línguas (espanhol, inglês e francês).

Em conformidade com as conclusões dos estudos anteriores sobre a tipologia linguística, Villanueva, avaliando o papel da influência do conhecimento linguístico prévio no processo de aprendizagem de L3 ou L4, constata que, quando as línguas partilham parâmetros e estruturas sintáticas similares, o desempenho dos sujeitos é bastante satisfatório, especialmente nas línguas tipologicamente próximas (francês – espanhol). Assim, confirma-se a hipótese colocada inicialmente pela autora acerca da influência translinguística da L1 e L2 sobre a L3 ou L4, referindo que “dans ce sens là, on pourrait soutenir l’hypothèse de Flynn, Foley, & Vinnitskaya (2004) (Cumulatif Enhancement Hypothesis)” (p. 135).

No que diz respeito à relevância da quantidade das línguas conhecidas pelo mesmo aprendente, Villanueva (2010) conclui que o segundo grupo manifesta um bom desempenho, ligeiramente superior ao primeiro grupo, porém os dados estatísticos não são significativos, o que não valida, conforme a autora, a hipótese de “Cumulatif Enhancement Hypothesis”.

Pinto (2012) analisa qualitativamente as dificuldades interlinguísticas verificadas na produção escrita de alunos marroquinos plurilingues do 1º ano da licenciatura de português da Universidade de Rabat. O autor menciona que os alunos sabem, além do árabe dialetal e padrão, outras línguas tais como o francês e espanhol.

De forma resumida, o estudo conclui que alguns alunos marroquinos apresentam dificuldades no plano morfossintático devido, na perspetiva do autor, às diferenças entre o árabe e o português relativamente às estruturas sintáticas, destacando, como exemplo, a concordância nominal, o uso dos pronomes e o verbo. Quanto ao aspeto lexical, o autor refere que a interferência do árabe já não é tão marcante, comparativamente com a do



francês e a do espanhol (p. ex. branches, artiste, legumbres, régimen, etc.), nomeadamente com este último pela sua proximidade com o português. Além disso, os resultados destacam as dificuldades intralinguísticas, através das quais os alunos marroquinos criam, segundo o autor, formas improvisadas, alterando a morfologia das palavras.

Osório e Pinto (2012) estudam os erros cometidos na produção escrita de português L2/L3 (nível de B2) por alunos falantes de espanhol, num contexto de imersão linguística. Alguns destes alunos já tinham frequentado aulas de outras línguas (ex. francês, italiano, alemão, inglês, galego, catalão e latim). Entre outras questões, este estudo pretende estudar:

- 1) Quais os aspetos linguísticos que revelam maior interferência nas produções escritas dos alunos do português num nível B2?
- 2) Qual o papel da consciência metalinguística na aprendizagem/aquisição de uma LE no caso de alunos que sabem duas ou mais LE?

A análise das produções escritas (15 textos narrativos e 15 textos argumentativos) aponta para um total de 266 erros (107 em textos narrativos e 159 em textos argumentativos), categorizados em erros lexicais (N=145), erros gramaticais e morfossintáticos (N=84), erros de discurso (N=12) e erros de ortografia (N=24).

Assim, algumas conclusões deste estudo destacam a prevalência da interferência do espanhol L1, afetando a morfologia (p. ex: *imposível*, *obligam*, *eso*, *sociedad*) e a sintaxe (p. ex: **enfrentar-se ao** mundo é muito mais fácil para aquelas pessoas que dominam mais de uma língua) e que, segundo os autores, se explica pela ativação da memória processual. Para além disso, este estudo comprova que os aprendentes de português L3 mostraram maior consciência, cometendo menos erros do que os que estudaram português como L2.

Além destes estudos, que acabámos de mencionar, outros estudos (anteriores) corroboram a ideia de que a proximidade entre as línguas é um dinamizador da transferência linguística, tal como mostram De Angelis e Selinker (2001) que constataam uma influência morfo-lexical em palavras funcionais do espanhol (L2) na produção escrita de italiano (L3) de falantes de inglês (L1). Em outro estudo, Ecke e Hall (1998) analisam o léxico da interlíngua dos aprendentes de alemão (L3) que sabem espanhol (L1) e inglês (L2). Segundo estes autores, os aprendentes mostram uma maior transferência linguística do inglês (L2) para o alemão (L3), sendo então menor a transferência da L1 para a L3.

Alguns autores exploram a importância da distância subjetiva (psycho-typology), como o caso do estudo realizado por Singleton e Ó Laoire (2006) sobre as transferências

lexicais na apropriação do francês (L3) por alunos que têm o inglês como L1 e o irlandês como L2. Os 42 sujeitos irlandeses que participaram nesta investigação eram alunos do ensino secundário de francês (L3), nível avançado, tendo o inglês ou o irlandês como língua de instrução escolar. Um grupo formado por 13 alunos estava inserido no programa de imersão, em que todas as disciplinas eram ensinadas em irlandês. A tarefa a ser realizada pelos alunos consistia em ler vinte vezes frases em francês para depois fornecerem sinónimos e antónimos para cada palavra sublinhada. Depois foi-lhes pedido que fizessem uma introspeção sobre as suas escolhas lexicais feitas na primeira tarefa. Os resultados obtidos não confirmam a hipótese da relevância do efeito da L2, isto é, as transferências do irlandês (L2) são inferiores às do inglês (L1) na realização da tarefa de escolha de sinónimos e antónimos em francês (L3). Apesar dos alunos terem um contacto permanente com o irlandês, inclusive 14 deles se encontrarem integrados no programa de imersão na escola, os elementos linguísticos do irlandês não representam mais do que 10% no que diz respeito à consulta lexical, e menos de 5% na realização da tarefa de introspeção. Quanto à psicotipologia, os resultados sugerem que os sujeitos são orientados pela sua perceção da proximidade lexical entre o inglês (L1) e o francês (L3), em detrimento do irlandês (L2) e, ao mesmo tempo, pelo facto da L1 ser “plus fermement ancré[e] que l’irlandais – ce qui expliquerait la prédominance écrasante de l’anglais dans [leurs] données” (p. 8).

Na mesma linha de investigação, De Angelis (2005a), estudando o uso de palavras funcionais na produção escrita de aprendentes de italiano (L3 ou L4), tendo o inglês, o espanhol ou o francês como L1 ou L2, pretende saber se a noção da distância linguística subjetiva (psicotipologia) é considerada fator suficiente para explicar as transferências linguísticas. A autora selecionou um total de 108 participantes, que vivem nos Estados Unidos (N 54) e em Puerto Rico (54), para esta investigação, sendo todos aprendentes adultos de italiano (L3) ou (L4), vivendo nos Estados Unidos e Puerto Rico, com perfis linguísticos diferentes, como se verifica na tabela seguinte:

Grupos	Nº	L1	LE1/L2	LE2/L3	LE3/L4
Grupo 1	37	Inglês	Espanhol	Italiano	
Grupo 2	17	Inglês	Francês	Italiano	
Grupo 3	45	Espanhol	Inglês	Italiano	
Grupo 4	9	Espanhol	Inglês	Francês	Italiano

Através da caracterização do perfil linguístico dos sujeitos e do teste de tradução, a investigadora constata que o nível de proficiência de todos os sujeitos é baixo, tanto no espanhol (LE1) como no francês LE1/LE2. Como tarefa a realizar, De Angelis solicitou aos sujeitos participantes na investigação que, numa primeira fase, lessem na sua L1 um texto sobre a vida de um estudante universitário para que depois escrevessem um resumo do mesmo em italiano (LE2/L3 ou LE3/L4). Foram dadas também instruções aos alunos para que não revissem o texto e não usassem o dicionário.

A investigadora repara que, apesar dos aprendentes terem baixa proficiência em espanhol (L1) e francês (L2), os sujeitos transferem para o italiano palavras funcionais destas línguas. Segundo a autora, este tipo de transferência linguística ocorre devido à proximidade tipológica entre as línguas em contacto. A autora salienta ainda que, por exemplo, no grupo 4, caracterizado pela presença de três línguas tipologicamente semelhantes – espanhol (L1), francês (L3) e italiano (L4) – existe uma influência considerável do conhecimento da parte dos aprendentes do francês, ou seja, a percepção da proximidade dos aprendentes faz com que eles selecionem o francês (L3) em detrimento do espanhol (L1). Além disso, os resultados desta investigação sugerem que os aprendentes são seletivos nas suas escolhas, utilizando algumas palavras funcionais mais frequentemente do que outras. Por exemplo, segundo a autora, entre 28 usos de palavras funcionais transferidas das LE nas produções escritas, 19 ocorrências são da mesma palavra, o pronome pessoal *il* (3ª pessoa do singular masculino) do francês.

Sistematizando o que foi dito até este momento, verificamos que o fator da tipologia linguística constitui o ponto de partida de investigação para muitos estudos em L3/Ln e é considerado por muitos autores como fator decisivo a ter em conta no momento de analisar as transferências linguísticas da L1 e da(s) L2 na aprendizagem de uma L3/Ln.

Assim, concluímos que a comprovação da relevância do fator da tipologia para explicar as influências linguísticas depende imperativamente de três variáveis, a saber: as especificidades de cada língua em contacto e os níveis de proximidade que possam

apresentar (léxico, sintaxe, semântica, etc.); a percepção do aprendente, *i.e.*, a distância subjetiva construída pelo mesmo; e, ainda, a nosso ver, a própria interpretação dos dados por parte do investigador.

Deduzimos ainda que a importância do fator da tipologia nos estudos em L3 comprova nitidamente a linha de continuidade investigativa desenvolvida entre a área de aquisição da segunda língua (*Second Language Acquisition* – SLA) e da aquisição de uma terceira língua (*Third Language Acquisition* – TLA).

### 3.1.2. Efeito do estatuto da língua estrangeira<sup>28</sup>

O efeito do estatuto da LE afigura-se, como já dissemos, como elemento diferenciador entre os estudos desenvolvidos em aquisição de SLA e de TLA, visto que nesta última, o foco centra-se não apenas na L1, mas também nas LE (LE1, LE2, etc.).

Com efeito, Williams e Hammarberg (1998) recuperam, no caso do alemão (L2) no processo de aprendizagem do sueco (L3), o fator do efeito da LE “the foreign effect”, já usado anteriormente por Meisel (1983). Baseando-se no estudo empírico, Williams e Hammarberg (1998) chegam à conclusão de que as transferências linguísticas podem decorrer com mais ênfase da L2 (alemão), e não da L1 (inglês), para a L3 (sueco). Na sua perspectiva, o aprendente de L3 bloqueia o acesso à L1, apoiando-se no conhecimento que possui da L2, precisamente por ela possuir um *status* de LE em oposição ao estatuto da L1. Sendo assim, a L2 é considerada a língua à qual foi atribuído o papel designado de *default supplier* (Hammarberg, 1998, 2001, 2006), que está regularmente ativada, fornecendo informação para a construção lexical em L3. Para fundamentarem a sua explicação, no seu estudo, os dois autores observam que o inglês (L1) e o alemão (L2) são tipologicamente línguas relativamente mais próximas do que o sueco (L3). Ademais, a nível da proficiência<sup>29</sup>, a aprendente participante na investigação domina muito bem tanto o inglês (L1, nível nativo) como o alemão (L2, nível quase-nativo). Por fim, do ponto de vista do uso recente da língua, não se registam diferenças relevantes, isto é, as duas línguas tinham sido recentemente utilizadas pela aprendente. O único ponto de divergência que separa as duas línguas é o facto de o inglês ser a L1 e o alemão ser a L2. Apesar disso, segundo os autores, a aprendente manifesta tendência para privilegiar a L2 em detrimento da L1, língua não estrangeira: *In the presence of three typologically close languages, the learner*

---

<sup>28</sup> Em inglês usa-se a designação “status de L2” e em francês encontramos a designação “le statut de L2”, “l’effet d’une langue étrangère” e, por último, “l’effet du facteur de LE”.

<sup>29</sup> Usa-se o termo “*competence*” em francês e “*proficiency*” em inglês.

*thus favored the German L2 over the English L1 for function words.* (Williams e Hammarberg, 1998, pp. 387-388). Esta conclusão vai ao encontro da posição de Clyne (1997, p. 96) de que alguns plurilingues desenvolvem dois sistemas: um sistema em L1, que permanece intacto, e outro em LE, no qual as línguas são submetidas a influências multidimensionais (cf. Bono, 2008b).

Do mesmo modo, De Bot (2004), na sua teoria denominada Modelo de Processamento Multilingue (*The Multilingual Processing Model*), relacionada com a aquisição da L3, “suggère que L1, dont le réseau est très solide, pourrait être plus facilement désactivée dans sa totalité que L2 et L3 dont le réseau serait moins bien organisé” (citado por Hammaberg, 2006, p. 13). Nesta mesma linha de reflexão, De Angelis e Selinker (2001) postulam a existência de um modo cognitivo específico, “Talk foreign” e/ou “foreign language mode”, que toma um lugar de destaque no processo de apropriação de uma L3. Desta forma, o aprendente da L3 estabelece relações cognitivas sólidas entre os sistemas não-nativos, em detrimento do sistema da L1, criando, segundo as palavras de De Angelis (2005b, p. 11), “association of foreignness” e uma “descentralização linguística” (Cain & Briane, 1996; Gajo, 2001; Castelolotti & Moore, 2002) no seio do repertório linguístico-comunicativo.

Face ao exposto, parece-nos que a insistência na questão do afastamento da L1, defendida pelos autores acima referidos para explicarem o efeito do estatuto da LE, corresponde, por um lado, ao objetivo inicial dos estudos na área de L3 em valorizar o papel das L2 e, por outro, ao facto de alguns professores de LE continuarem a acreditar na abordagem behaviorista, “recriminando” a dinamização das relações interlinguísticas que eventualmente se podem estabelecer entre uma LE, quer seja a L2 ou a L3/Ln e a L1 ou, como constatam Castelotti e Moore (2002):

(...) il apparaît que le rapport à la langue première reste perçu de comme un obstacle ou, pour le moins, un problème. Certains enseignants disent viser toujours à «faire penser les élèves directement dans la langue étrangère» (...) (p. 16).

É de referir que, apesar do efeito do estatuto da LE ser explorado de forma regular nos estudos da L3 quando realizados por sujeitos adultos, este pode não ser relevante nas crianças, como afirma Bono (2008b, p. 85):

L’effet du facteur LE serait moindre ou nul lorsque deux langues ont été apprises et employées régulièrement dès l’enfance (la différence de statut entre les deux serait moins prononcée) (ver ainda Cenoz, 2003b).

Por outro lado, e conforme Sikogukira (1993), o efeito do estatuto da LE pode ser induzido também pelo estilo de aprendizagem (materiais didáticos, metodologia de ensino, professor não nativo, etc.), bem como pelo ambiente onde se desenvolve o ensino da LE, o que, por vezes, leva o aprendente a estabelecer, simultaneamente, relações de convergência entre a L2 (entendida aqui como LE1) e a L3, e de divergência entre esta e a L1. É precisamente nesta perspectiva que se enquadra o estudo de Tossa (2001) realizado no contexto educativo do Benim. Este autor, apoiando-se na teoria dos *esquemas*<sup>30</sup>, analisa a transferência linguística nas produções orais e escritas dos alunos do Benim, que têm como L1 o genbe (língua oral africana não ensinada na escola) e como L2 o francês, ensinado desde a primária e que, para além de ser língua oficial, possui ainda um estatuto privilegiado como língua do ensino e da administração. O inglês é considerado uma terceira língua (L3) e estuda-se a partir do secundário, mas é utilizado exclusivamente como disciplina no meio escolar e universitário. Segundo o autor, tanto o francês (L2) como o inglês (L3) têm o estatuto de promoção social na sociedade do Benim.

O inglês é considerado, na África francófona, como uma “terceira língua”, ou seja, uma língua que os alunos abordam na altura em que já dispõem de um *background* linguístico constituído pelos *esquemas* correspondentes à sua L1, o genbe, e ao francês (L2).

O autor deste estudo coloca a hipótese de que os alunos devem ativar, ao mesmo tempo, os esquemas correspondentes à L1 e à L2, na aprendizagem do inglês (L3). Curiosamente, contrariando a hipótese do estudo de Tossa, conclui que os alunos não utilizam elementos linguísticos do genbe (L1) na aprendizagem da L3, mas que se apoiam no francês (L2). Todas as transferências linguísticas observadas nos textos escritos advêm e são induzidas pela L2, o francês. Para o autor, existem duas razões fundamentais que explicam esta situação. Em primeiro lugar, o inglês é ensinado essencialmente a partir de textos escritos e do genbe (L1), sendo uma língua oral ensinada em contexto escolar, os alunos não têm referências baseadas na leitura. A segunda razão é de ordem

---

<sup>30</sup> Em francês chama-se “*Théorie des schèmes*” Tossa (2001) e inglês “*Schema Theory*” (Carrel, 1984). Tossa (2001, p. 145) sublinha que “*la Théorie des schèmes est un modèle que se veut de rendre compte de la manière dont les connaissances sont organisées dans le cerveau humain et comme l’homme utilise ses connaissances pour acquérir de nouvelles. Elle postule que toute connaissance est organisée en «blocs de cognition» et chaque bloc constitue une unité à laquelle on donne le nom de «schème». Pour acquérir une nouvelle connaissance, l’information sera décodée en unités de cognition de manière à avoir une structure compatible avec celle présentée par le schème que possède le décodeur à propos de cette information*».

psicossociológica: entende-se que a L1 está inserida numa relação “dominé/dominant” perante a L3. Isto cria um “bloqueio psicológico” nos alunos no momento da ativação dos esquemas da L1 ao produzirem enunciados na L3. Segundo o autor, os aprendentes estão mais aptos a dinamizar a L2, considerada como tendo o mesmo valor da L3. Por outras palavras, os alunos têm a consciência de que estão a aprender uma LE distante da L1 e, sobretudo, que os materiais didáticos usados na aprendizagem do inglês no Benim são de autores ingleses e que não se adaptam à realidade africana. Esta conclusão vai ao encontro da reflexão de Sikogukira (1993) sobre o efeito do estatuto da L2.

Tossa (2001) termina o seu estudo apresentando algumas sugestões pedagógicas para o ensino do inglês na África francófona, baseando-se na sua experiência de docente no Benim. Defende a ideia de que todo o conhecimento linguístico anterior dos alunos deve ser um suporte na aprendizagem de uma nova língua, neste caso do inglês.

Do mesmo modo, o estudo de Kabore (1983), realizado também no contexto africano, aprova igualmente o efeito do estatuto da LE no processo de aprendizagem de uma L3. Este autor debruça-se sobre a possibilidade da transferência sintática (L1 ou L2) no processo de apropriação de uma L3. Os participantes nesta investigação são alunos falantes de uma língua da África Ocidental, o moore (L1), de francês (L2) e estão a aprender o inglês (L3). Estes alunos foram submetidos a questionários para determinar o seu perfil linguístico e a testes de tradução para obter o *corpus* de análise. Embora, segundo o autor, o moore (L1) e o inglês (L3) sejam línguas mais próximas fonética e sintaticamente, os alunos transferiram muitas estruturas do francês (L2), o que foi interpretado como confirmação da hipótese de que, na apropriação da L3, o fenómeno da transferência nem sempre surge com base nas similaridades linguísticas e o efeito da LE é relevante.

Bono (2006a), na mesma linha investigativa mas num contexto muito diferente, estudou, durante um período de seis meses, a influência interlinguística em estudantes universitários do espanhol (L3), plurilingues, que já tinham aprendido uma ou duas línguas durante a escolaridade, tendo, uma grande parte deles, o inglês e/ou o alemão como L2. A nível de proficiência, os sujeitos foram divididos em dois níveis: um primeiro grupo, composto por 33 alunos (nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência – QECR, 2001) e o segundo, composto por 16 alunos (nível B2 do mesmo quadro). A caracterização do perfil dos sujeitos dá conta de que eles possuem maior capacidade para estabelecer

bases de comparação entre as LE aprendidas na escola do que com a sua L1. Este estudo parte de duas hipóteses:

- i) a competência plurilingue constitui uma rede de interação entre as línguas anteriormente aprendidas e conhecidas;
- ii) o francês (L1), língua vizinha e próxima do espanhol em que os alunos têm maior proficiência, deverá ganhar espaço em relação às outras línguas, no que diz respeito à estrutura sintática em espanhol (L3).

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial proposta pela investigadora, ou seja, a presença de todas as línguas anteriormente aprendidas na interlíngua de L3. No entanto, contradiz a segunda hipótese, já que foi detetada uma forte influência do inglês (L2) comparativamente à influência do francês (L2) na interlíngua do espanhol (L3). Os exemplos mais marcantes de aproximação L2 → L3 ocorrem ao nível do sintagma nominal. Como se sabe, a ordem do adjetivo + substantivo é uma característica das línguas germânicas e, segundo a autora, surge frequentemente na interlíngua dos aprendentes de nível A1 (QECR, 2001), ao passo que, no espanhol, como no francês, a maioria dos adjetivos colocam-se a seguir aos substantivos. Eis alguns exemplos de transferência apresentados pela autora:

Interlíngua dos alunos do espanhol (L3)	Espanhol (L3)	Francês (L1)	Inglês (L2)
La gente estudia idiomas porque quiere viajar e <b>extranjeros países</b> .	La gente estudia idiomas porque quiere viajar a <b>países extranjeros</b> .	Les gens apprennent des langues parce qu'ils veulent voyager dans des <b>pays étrangers</b> .	People learn languages because they want to travel to <b>foreign countries</b> .

Esta primeira frase foi produto de uma tarefa de expressão oral de um sujeito (nível A1) em que se verifica a transferência da estrutura sintática do inglês<sup>31</sup> para o espanhol que pode ser interpretado, segundo Bono (2006a), como “faute d’attention” (p. 6). Contudo, na produção escrita, em exercícios elaborados pelo mesmo sujeito, com tempo suficiente para a realização da tarefa e ainda com a possibilidade de rever o texto, voltaram a surgir o mesmo tipo de transferências, interpretadas como resultado da influência do inglês, como se pode verificar através destes exemplos:

---

<sup>31</sup>Apresentamos aqui apenas exemplos ilustrativos do inglês.



Interlíngua dos alunos do espanhol (L3)	Espanhol (L3)	Francês (L1)	Inglês (L2)
En 1999 participé a las huelgas de los colegios de mi ciudad. ¡Era mi primer <b>político acto</b> !	<i>En 1999 participé en las huelgas de los colegios de mi ciudad. ¡Era mi primer <b>acto político</b>!</i>	<i>En 1999 j'ai participé aux grèves dans les collèges de ma ville. C'était mon premier <b>acte politique</b> !</i>	<i>In 1999 I took part in the high school strikes in my city. It was my first <b>political act</b>!</i>

De acordo com a autora, este tipo de transferências surge porque os sujeitos não estão suficientemente expostos à prática do espanhol e, por isso, pode deduzir-se que existe uma relação causa-efeito entre a proficiência em L3 e o recurso à L2.

Curiosamente, este tipo de transferência foi observado também na produção de um sujeito de nível B2 que, na nossa opinião, provavelmente será um exemplo de fossilização linguística de elementos da L2 na L3.

Do ponto de vista psicolinguístico, este estudo demonstra que, quando os aprendentes francófonos percecionam as estruturas da L1 como marcadas e não conseguem transferi-las para a L3, acabam por criar associação de “parler en langue étrangère” (Bono, 2006a).

Do ponto de vista didático, os resultados obtidos nos estudos sobre L3, segundo a autora, pode “[conduire] à poser la nécessité pour la didactique des langues de prendre en compte le rôle des L2s dans l’acquisition d’une L3, et d’associer cette dimension interlinguale à une conception plurilingue de l’apprentissage” (Bono, 2006a, p. 9).

Do mesmo modo, o estudo de Bardel e Falk (2007) indica que o fator efeito do estatuto da LE é mais importante do que a proximidade tipológica entre a L1 e a L3, de maneira que os aprendentes se apoiam mais nas L2:

(...) our data support the hypothesis that the L2 status factor is stronger than the typology factor in L3 acquisition (...) The results from the present study shed new light on the issue of typology: in L3 acquisition, the L2 acts like a filter, making the L1 inaccessible (Bardel & Falk, 2007, p. 480).

Após esta reflexão, podemos dizer que o efeito do estatuto da LE depende de variáveis linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e até afetivas, podendo condicionar a percepção dos aprendentes para ativarem, dentro do conjunto das línguas do seu repertório linguístico-comunicativo, aquelas que consideram como LE.

Ficou evidente que os estudos de Bono (2006a) e de Bardel e Falk (2007) apresentam uma explicação psicolinguística, ao passo que, os outros autores, tais como

Kabore e Tossa vão além do linguístico, demonstrando que o efeito do estatuto da LE em ambos os estudos está relacionado com o estilo de aprendizagem e com o espaço *exolingue*, ou seja, com o lugar onde se desenvolve o ensino da LE.

Acresce que a interpretação de Tossa não deixa de ser curiosa quando estabelece a relação de “dominé/dominant” entre o genbe (L1) e o inglês (L2), razão, entre outras, evocadas pelo autor, pela qual o aprendente bloqueia a L1.

Por fim, deduzimos que o fator do efeito do estatuto da LE é exclusivo da área de investigação da TLA, demarcando-se assim dos estudos da SLA e do bilinguismo, nos quais a discussão para explicar os fenómenos de contacto linguístico gira em torno da L1 e da L2.

### **3.1.3. Proficiência linguística**

Como salientámos anteriormente, a proficiência é um dos fatores mais importantes para determinar a probabilidade da transferência de uma língua para a outra. Parece existir um consenso geral entre os investigadores de que a transferência é mais provável que ocorra em níveis mais baixos de proficiência na língua em estudo. O aprendente, não tendo uma competência elevada em L2, procura preencher as lacunas a nível lexical ou sintático baseando-se na L1 (Odlin, 1989; Jarvis, 2000; Poullisse & Bongaerts, 1994; entre outros. Veja-se ainda a Figura 6 que explica o recurso à L1 como estratégia de aprendizagem em L2).

No âmbito dos estudos da L3, o fator da proficiência foi explorado inicialmente em L2 para justificar a transferência linguística desta para a L3. Nesta perspetiva, e de acordo com Hammarberg (2001, p. 23), quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se a L2 tiver sido aprendida e utilizada em contexto natural. Hammarberg (2001) postula que a frequência do uso da L2 no contexto informal ou natural, e não no contexto formal da sala de aula, pode ajudar a desenvolver a proficiência nesta língua. Esta perspetiva vai certamente ao encontro da ideia defendida por Cummins (1979), e já referida anteriormente, baseada na teoria da interdependência linguística, em que se relaciona a exposição ao uso da língua com a proficiência.

Ringbom (2005), refletindo sobre a proficiência, adverte que, por exemplo, uma transferência semântica (L2 → L3) só é possível no caso de haver uma proficiência elevada numa língua que faz parte do repertório linguístico-comunicativo do aprendente,

neste caso na L2. Da mesma forma, Bardel e Falk (2007) afirmam que, a fim de transferir estruturas sintáticas da L2 para a L3, o aprendente deve dispor de uma elevada proficiência na L2.

Contrariamente à proposta de Hammarbeg (2001), Bardel e Lindqvist (2007) acreditam que o fator da proficiência em L3, elevada ou não, pode ser decisivo para explicar a transferência linguística. Desta forma, estes dois autores afirmam que, por um lado, uma baixa proficiência em espanhol (L2) pode ser a fonte principal das influências translinguísticas no processo de apropriação do italiano (L3), nomeadamente durante a fase inicial da aprendizagem e, por outro lado, o nível avançado em L3 pode determinar o grau de influência interlinguística, isto é, à medida que o aprendente vai atingindo um nível elevado, vai prescindindo do recurso às línguas anteriormente aprendidas. Retomaremos este ponto ao analisar o estudo de Trevisiol (2006).

Expostas estas visões, constata-se que os estudos de Hammarberg (2001), de Bardel e Lindqvist (2007) e de Bardel e Falk (2007) não referem a importância da proficiência em L1 no processo de apropriação da L3. Esta posição pode ter, em nosso entender, duas explicações: a primeira está relacionada com o facto de a L1 ser, em princípio, a língua sobre a qual os sujeitos possuem maior domínio (comparativamente com o das LE) e, como afirma Hermas, “la compétence en L1 est considérée comme acquise” (2008, p. 12); a segunda remete, como já dissemos, para o facto do interesse pela área da L3 inicialmente se focar na investigação da influência da L2 na apropriação da L3 (L2→ L3).

Convém reconhecer que, a nível investigativo, determinar em TLA o grau de proficiência numa LE coloca alguma dificuldade aos investigadores em L3, sobretudo quando não se pretende fazer um estudo longitudinal que permita a realização de testes para diagnosticar o nível de domínio de uma língua que o sujeito esteja a estudar ou já tenha estudado. Assim, uma das soluções adotadas pelos investigadores em L3 para avaliarem a proficiência nas outras línguas é a metodologia da autoavaliação por parte dos informantes ou a elaboração da biografia linguística (Cenoz, 2003; De Angelis, 2005a; Bardel, 2006; Angelovska & Hahn, 2012; Langeegger-Noakes, 2010; Suisse & Andrade, 2011; ver ainda Martins, 2013), que permite, entre outras informações sobre os sujeitos, saber as línguas LE aprendidas, a duração e a ordem de aprendizagem e se houve convivência com nativos.

Apesar do fator da proficiência linguística ser relevante, quase não encontramos estudos que explorem exclusivamente este fator, ou seja, é sempre referenciado, como veremos mais adiante, junto com outros fatores. O estudo desenvolvido por Langegger-Noakes (2010) é dos poucos que examina o papel da proficiência em L3 como o principal condicionante das transferências linguísticas. Este autor analisa precisamente as transferências lexicais e sintáticas nas produções orais e escritas de alunos de alemão (L3), nível elementar e intermédio, que sabem também inglês (L1) e francês (L2). O estudo baseou-se num questionário para a autoavaliação da proficiência em francês (L2) e em testes de proficiência em alemão (L3). Os resultados indicam que o nível de proficiência atingido em L3 condiciona tanto a quantidade como a qualidade das influências linguísticas procedentes da L1 e da L2.

Resta acrescentar que o fator da proficiência, como referimos também em relação à tipologia linguística, estabelece uma linha de continuidade com a área de investigação de ASL e ATL; contudo no caso de aprendentes de L3/Ln existe a possibilidade de avaliar o fator da proficiência não exclusivamente em L1 mas também em L2.

#### **3.1.4. Uso recente e exposição à língua estrangeira<sup>32</sup>**

O fator do uso recente da língua refere-se a “how recently a language was last used” (De Angelis 2007, p. 35), podendo igualmente desempenhar um papel importante para que uma língua seja transferível para a L3/Ln.

Hammarberg (2001, p. 23) defende que as influências de uma L2 são mais notadas na produção de uma L3 se a língua tiver sido usada há pouco tempo. O efeito do uso recente, segundo o autor, pode ser propiciado por qualquer contacto recém-estabelecido com a L2, seja este evidenciado em termos de produção ou de perceção. Håkansson, Pienemann e Sayheli (2002, p. 480) vão ainda mais longe, considerando que o efeito do uso recente da L2 é o único fator determinante na transferência, independentemente da proximidade tipológica entre a L1 e a L3 (ver ainda Dewaele, 1998; Shanon, 1991).

Em algumas situações, a ordem da aprendizagem de uma LE, ou seja, a última língua aprendida, pode influenciar a que vai ser aprendida de seguida (Bono, 2007; 2008; 2010). Blank e Zimmer (2011), refletindo sobre o efeito negativo deste fator, admitem que

---

<sup>32</sup>Em francês «utilisation récente ou 'actualité' de la langue» (Trévisiol & Rast, 2006, p. 1) ou «Le degré d'actualité des langues» (Bono, 2008, p. 79) ou «recence» (Lindqvist, 2006, p. 24).

o uso recente de uma língua (L2) permite que os seus padrões se mantenham ativados, embora dificulte a aprendizagem da L3.

Estas considerações podem ser entendidas à luz, por exemplo, da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na aprendizagem de LE (*CCR – Cognitive Chain Reaction*) elaborada por Fernandes-Boëchat (2006, p. 26) que põe em relevo “[a] importância da aprendizagem precedente”. Segundo esta teoria, e concretamente no caso da aprendizagem de uma quarta língua (L4), aquela que causa maior influência nos estádios iniciais da aprendizagem é a terceira língua (L3). O recurso à L3 dependerá, no entanto, de um grau mínimo de proficiência avaliado, segundo a investigadora, no nível intermédio. Deste modo, o aprendente recorre de forma intensa à terceira língua quando inicia a aprendizagem de uma L4 e assim sucessivamente, como a autora ilustra nesta figura:

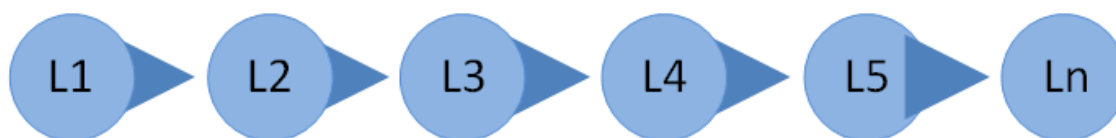


Figura 12 – Sequência dos processos de aprendizagem de cada língua  
[adaptado de Fernandes-Boëchat, 2006, p. 38; ver sobre o mesmo assunto Gargallo (1993, p. 128)].

A posição de Fernandes-Boëchat (2006) revela-se muito próxima da teoria do efeito da última língua “Last Language effect” (Shanon, 1991), que é muito referenciada na literatura sobre L3. A única diferença reside no facto da teoria do efeito da última língua postular que os aprendentes transferem, (in)conscientemente, elementos da língua que foi usada recentemente com mais frequência; enquanto que, na perspetiva da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, a autora supra citada mostra que a influência involuntária da língua imediatamente anterior será sentida mesmo que esta (neste caso L3) tenha sido aprendida há muitos anos, desde que o aprendente tenha atingido e conserve um nível intermédio.

O Modelo de Processamento Multilingue (*The Multilingual Processing Model*) desenvolvido por De Bot (2004) sobre o acesso lexical em plurilingues pode contribuir para a explicação do fator do efeito do uso recente da língua. De acordo com De Bot, as línguas adquiridas pelo aprendente de L3 serão sempre ativadas simultaneamente, criando um conflito constante entre as línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo no momento da produção e da perceção linguísticas. Portanto, segundo o autor, a língua que for utilizada com mais frequência pelo aprendente terá mais

possibilidade de ser transferida, neste caso o léxico, para à língua menos utilizada (veja-se sobre o mesmo assunto Grosjean, 2001). Esta ideia é realçada, também, nos estudos de Paradis (1994, 2004), nas quais o autor defende a relação entre o uso frequente de um item linguístico (fonológico, léxico, sintático, etc.) e a sua ativação numa futura produção linguística:

A language needs to be used in order to keep its activation threshold sufficiently low to prevent accessibility problems. Within each language, the ease of access to its various items is proportionate to the recency and frequency of their use (Paradis, 2004, p. 31).

A inibição da língua não praticada não implica o seu esquecimento, como já dissemos atrás, fica apenas adormecida e a sua reativação depende necessariamente do maior estímulo ao seu contacto e exposição ao seu *input*. Quanto à língua ativada (dominante), está mais presente na memória de longo prazo e, por isso, permanece mais acessível.

Numa visão oposta, outros autores defendem que os aprendentes de uma L3/Ln não ativam necessariamente a última língua que aprenderam, por exemplo, e se eles se aperceberem que existe uma semelhança linguística entre uma língua do seu repertório linguístico e a L3/Ln, poderá ocorrer entre ambas a transferência, mesmo que aquela não seja utilizada há muito tempo (De Angelis & Selinker, 2001; Herwig, 2001).

Concluindo este ponto, verificamos que, inicialmente estes fatores estavam relacionados com o papel desempenhado pela L2 (LE1) mas, à medida que a área de investigação em TLA foi conseguindo novos resultados, foram surgindo outras variantes destes fatores, como o caso da proficiência, tendo-se explorado também o papel da L2 e/ou da L3.

Após esta exposição analítica, em que apresentamos (alguns) fatores que desencadeiam as influências linguísticas no processo de aprendizagem de uma L3/Ln, passaremos a relatar alguns estudos empíricos na área da TLA que exploram o contacto linguístico do aprendente plurilingue, e no qual se verifica a conjugação de dois, três ou até quatro fatores, para explicar as transferências linguísticas produzidas na interlíngua do aprendente de L3.

### 3.2. Articulação entre fatores no processo da transferência linguística

Apesar de no início termos analisado isoladamente cada um dos fatores acima referidos, na verdade eles são interdependentes e interagem entre si para ativar e transferir (ou não) uma língua do repertório linguístico-comunicativo<sup>33</sup> no processo de aprendizagem de uma L3. Isto significa que cada hipótese que os investigadores vão colocando para explicar a transferência da L1 ou da L2 na produção da L3/Ln pode estar fundamentada na conjugação de vários fatores<sup>34</sup> (Williams e Hammarberg, 1998; De Bot, 2004). O investigador avalia a conjugação de tais fatores, baseando-se no seu conhecimento aprofundado da biografia linguística dos sujeitos que, por sua vez, nos dá uma ideia sobre o perfil dos mesmos, como veremos no nosso estudo empírico.

Com efeito, Ahukanna, Lundo e Gentile (1981), no seu estudo sobre alunos nigerianos de francês (L3), que têm o igbo como L1 e o inglês como L2, ressaltam, mesmo de forma implícita, que o efeito do estatuto da L2 e a proficiência na L1 são fatores principais para a compreensão da interferência<sup>35</sup> linguística que ocorre na aprendizagem da L3. Este estudo desenvolveu-se na Nigéria, onde o inglês é a língua oficial utilizada no ensino, no comércio e nos *media*, enquanto o igbo (L1) é adquirido no contexto familiar. Com a introdução do francês na escola e nas universidades, os alunos nigerianos acabam por ter contacto com três línguas.

Esta investigação visa a análise dos erros linguísticos verificados durante a aprendizagem do francês (L3), que podem ser atribuídos a interferências do conhecimento prévio de outras línguas, neste caso concreto, do igbo (L1) e do inglês (L2). A tarefa realizada consiste num teste de julgamento de frases agramaticais em francês, que os aprendentes avaliam como corretas.

Os resultados apontam que os sujeitos julgam como correta, por exemplo, a seguinte frase em francês (Mais je vous ai dit que ma mère allait marché hier) e a frase correta é (Mais je vous ai dit que ma mère allait au marché hier). Segundo a análise dos

---

<sup>33</sup> Recordamos que este aspeto está relacionado com a posição teórica de De Bot (2004) que, baseando-se no modelo de Levelt (1993), postula que « le choix de la langue se fait au niveau de la conceptualisation du discours, mais que, au moment de la formulation, plusieurs langues peuvent être activées en parallèle et de manière concurrentielle, en fonction de facteurs tels que le niveau de maîtrise, la fréquence d'utilisation ou l'âge d'acquisition de ces langues » (Hammarberg, 2006, p. 13).

<sup>34</sup> Como referimos no capítulo anterior, as influências interlinguísticas que ocorrem no processo de aprendizagem da L3/Ln podem ser abordadas à luz da psicologia cognitivista que propõe várias teorias sobre o papel desempenhado pelo funcionamento da memória na interação entre o conhecimento que o aprendente possui e o novo a receber (Healy & Mcnamara, 1996; Heuer, 1999; Bruning, Schraw & Norby, 2003).

<sup>35</sup> Termo utilizado pelo autor.

autores, o erro não é causado pela influência do inglês porque nesta língua é obrigatório usar a preposição “to”, equivalente a “au” no francês, colocada antes do substantivo “marché”. O facto de os aprendentes considerarem esta frase gramaticalmente correta terá a ver com as regras da língua igbo, que não ditam o emprego da preposição na estrutura em causa. Esta omissão da preposição antes do substantivo pode ser considerada como uma forma marcada no igbo (L1), podendo causar inibição, como se verificou no julgamento gramatical.

Referindo, ainda, outro exemplo, a frase (Oko parlara à son fils quand il arrive) foi também julgada correta pelos aprendentes, apesar de não respeitar a concordância do tempo verbal do futuro do indicativo. A frase que segue a norma é (Oko parlara à son fils quand il arrivera). Na análise desta frase, os autores colocam a probabilidade desta interferência ser provocada pelo inglês (L2), uma vez que este admite a possibilidade do emprego do verbo no presente (Oko will speak to his son when he arrives). Para fundamentar esta hipótese, Ahukanna, Lundo e Gentile (1981) referem ainda que no igbo se utiliza uma forma correspondente ao “present perfect”.

Depois de identificarem de forma separada as interferências tanto do igbo (L1) como do inglês (L2) na aprendizagem do francês (L3), os autores apresentam outro exemplo em que se pode classificar a interferência como dupla, isto é, os erros gramaticais são originados pela interferência simultânea das duas línguas anteriormente aprendidas. Isto verifica-se quando os aprendentes nigerianos declaram como correta a frase (tu aimes riz), na qual falta o artigo “le” antes do substantivo, ou seja, a frase correta é (tu aimes le riz). A estrutura da frase apresentada em francês, segundo os autores, corresponde à do igbo (L1) e à do inglês (L2) (You like rice).

De acordo com os autores, este estudo demonstra que não se deve subestimar as potencialidades das interferências linguísticas de todas as línguas do repertório linguístico-comunicativo na apropriação de uma L3. Ora, se tivermos que aplicar os fatores referidos nos estudos TLA a este estudo, pode deduzir-se que a proficiência na língua igbo (L1) e o efeito do estatuto da LE (inglês) podem explicar a presença de traços linguísticos destas línguas na produção escrita dos aprendentes do francês (L3).

No estudo de Dewaele (1998), que se debruça sobre a produção lexical num grupo de falantes de neerlandês (L1) apresentando um repertório linguístico-comunicativo



diferente, observamos outra combinação dos fatores do *efeito do estatuto LE* e da *tipologia linguística* para explicação da transferência para a L3.

O primeiro grupo, formado por 32 sujeitos, tem o francês como L2 e o inglês como L3, e o segundo grupo, constituído por 7 sujeitos, além do neerlandês (L1), tem conhecimentos de inglês (L2) e de francês (L3). Todos os aprendentes estudaram o francês no ensino secundário (durante 6 a 8 anos, 3 a 5 horas por semana).

Dewaele (1998), baseando-se no modelo de Green (1986), procura estudar os níveis de ativação das línguas do repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes de francês (L2/L3). De forma sucinta, os resultados encontrados atestam uma influência interlinguística visível na produção de itens lexicais em ambos os grupos. O primeiro grupo (falantes de francês, L2) parece ativar com mais frequência os conhecimentos linguísticos de neerlandês (L1), ao passo que o segundo grupo (falantes de francês, L3), utiliza sobretudo elementos linguísticos relacionados com o inglês (L2). Como explica o próprio autor “level of activation is partially blocked. It appears that the LI is not necessarily always the dominant *active* language and that access to its lemmas could accordingly be limited” (Dewaele, 1998, p. 488). Assim, parece existir um bloqueio que impede o uso da L1 na produção de itens lexicais em L3 porque os aprendentes já conhecem uma L2.

O estudo de Dewaele (1998) aponta, assim, como fatores possíveis para compreender as influências linguísticas nos sujeitos trilingues, tanto o efeito do inglês (L2), como, eventualmente, a tipologia linguística entre o léxico desta língua e o do francês (L3).

Trévisiol (2006), analisando o processo de aquisição do francês (L3) por aprendentes japoneses com conhecimentos de inglês (L2), demonstra que a percepção da proximidade linguística por parte dos aprendentes depende, em grande parte, da sua proficiência em determinada fase de aprendizagem da L3. Como instrumento de análise, o investigador solicitou aos sujeitos a realização de um exercício de expressão oral, em que três grupos situados em diferentes níveis (inicial, intermédio e avançado) procederiam ao visionamento e comentário de um filme. O protocolo de recolha dos dados permitia aos sujeitos o uso da sua L1 (japonês) e da L2 (inglês) para solicitarem à investigadora esclarecimentos sobre a tarefa a efetuar.

Os resultados deste estudo evidenciam, de um modo geral, que, numa primeira fase de aprendizagem, as transferências a nível lexical e sintático, tanto do japonês (L1) como do inglês (L2), estão subjacentes na produção em francês (L3). A nível lexical, a alternância de código efetua-se em forma de “empréstimo” da L1 e da L2, no caso do japonês, nomeadamente as palavras adaptadas do inglês, por exemplo: (têburu “table”, chansu “chance”, kappulu “couple”, restoran “restaurante”)<sup>36</sup>.

Os sujeitos de nível elementar ativam o conhecimento linguístico do japonês (L1) na produção das palavras funcionais (preposições e conjunções). Segundo Trévisol (2006), nesta fase inicial de aprendizagem, as transferências do japonês e do inglês são consideradas como línguas de “démarrage” para a apropriação da língua-alvo e são essencialmente ativadas para procurar o léxico correspondente em francês (L3).

Numa segunda fase de aprendizagem, nos níveis intermédio e avançado, à medida que os sujeitos vão conseguindo progressos na aprendizagem do francês (L3), a quantidade de transferências de elementos linguísticos do japonês (L1) vai diminuindo, enquanto que a do inglês (L2) aumenta. Esta inversão, registada na dinâmica do repertório linguístico-comunicativo, poderá explicar-se, provavelmente, pela aproximação do nível de proficiência dos sujeitos entre a L3 e a L2. Assim, segundo o autor, o aperfeiçoamento dos aprendentes na L3 ajuda-os a perceber a proximidade linguística entre o francês e o inglês. Nesta fase de aprendizagem, a perceção do inglês como L2 ganha dimensão em detrimento do japonês (L1), que, apesar da inversão, continua a ter um papel instrumental, nomeadamente nas reflexões metalinguísticas dos sujeitos para controlarem a sua produção e para regularem o seu discurso com a professora. O japonês constitui, assim, uma “souflage de securité” (Trévisol, 2006, p. 18) para os sujeitos, sobretudo nos níveis menos avançados de aprendizagem do francês (L3) e para aqueles que têm baixa proficiência em inglês (L2). A principal conclusão deste estudo é que todas as línguas anteriormente aprendidas, neste caso concreto, o japonês (L1) e o inglês (L2), são transferíveis para o francês (L3). Além disso, a perceção da proximidade linguística entre L2 e L3, como fator que causa as influências translinguísticas, depende de uma proficiência elevada, ou não, das línguas que constituem um repertório linguístico-comunicativo.

Na mesma linha de análise de Trévisol (2006), o estudo de Ortega (2008) demonstra que a proximidade linguística, a proficiência em L3 e o efeito do estatuto da LE

---

<sup>36</sup> Nestes exemplos o autor não utilizou a transcrição fonética.

são fatores elucidativos para compreendermos a influência interlinguística da L1 e da L2 na L3. Este autor analisa as transferências lexicais e sintáticas do espanhol (L1) na produção oral em inglês (L2) e em catalão (L3). Os resultados dão conta de que a L1 constitui a principal fonte de transferência, tanto na produção oral em L2 como em L3, diminuindo esta influência interlinguística à medida que a proficiência na língua-alvo (L3) se torna mais elevada. O autor não descarta a importância da distância entre as línguas (espanhol – catalão) na influência interlinguística, especialmente se a proficiência na L1 for elevada e se existir um contacto recente com a mesma. O facto de a transferência sintática proceder exclusivamente da L1 (o espanhol) e da transferência lexical ter como fonte principal a L2 (o inglês) leva a que este estudo aponte para a existência de vários níveis de ativação do conhecimento linguístico prévio.

Num estudo que aborda o contacto linguístico entre as línguas semitas e as línguas europeias, Bentahila (1975, 1982) analisa a transferência linguística na aprendizagem do inglês (L3) em alunos do ensino secundário do Magrebe (marroquinos e argelinos), cujo repertório linguístico-comunicativo é constituído pelo árabe (L1) e pelo francês (L2). O autor, a fim de validar os resultados do seu estudo, utiliza um grupo de controlo constituído por alunos iraquianos e kuwaitianos que tinham o árabe como L1 e estavam a aprender inglês (L2), ou seja, sujeitos com conhecimento apenas de duas línguas. Nesta investigação, o autor coloca três hipóteses:

- i) a possibilidade da transferência do árabe (L1), língua na qual os alunos marroquinos possuem maior proficiência e hábitos linguísticos bem estabelecidos, pode prevalecer sobre o francês (L2) na escrita do inglês (L3);
- ii) a possibilidade da transferência da L2 mobilizada pela proximidade linguística entre o francês e o inglês (L3), que partilham o mesmo alfabeto e alguns lexemas de palavras, em comparação com uma língua semita, como o árabe (L1);
- iii) se os alunos magrebinos produzirem as mesmas transferências fonológicas, gramaticais e lexicais que os alunos iraquianos e kuwaitianos, isso poderá significar que o francês (L2) não é relevante na aprendizagem do inglês (L3).

Os resultados da análise da produção escrita dos aprendentes mostram que, a nível gramatical, existe uma diferença entre o desempenho dos alunos magrebinos e os do médio oriente, por exemplo, na utilização do “present perfect”. Os aprendentes magrebinos têm

tendência para transferir este tempo verbal em situações em que não é permitido (ex. I have seen a film yesterday). Este tipo de transferência não é comum entre os kuwaitianos e os iraquianos, que usam a frase com sucesso (ex. I saw a film yesterday). Segundo o autor, talvez seja uma transferência direta do árabe, onde o “simple past” seria utilizado nesta situação.

A nível lexical, verifica-se que as palavras cognatas de francês (L2) e de inglês (L3) levam os alunos marroquinos a realizarem transferências ao nível da pronúncia, “confiando” na semelhança morfológica e, ao mesmo tempo, a transferirem os cognatos do francês (L2) para o inglês (L3) que não têm significados equivalentes, ou seja, do tipo ‘falsos amigos’. Esta transferência lexical não é comum em aprendentes iraquianos e kuwaitianos, que não são confrontados com palavras inglesas semelhantes às do árabe (L1).

Este estudo conclui que os alunos marroquinos e argelinos aprendentes de inglês (L3) fazem um uso “excessivo” de transferências do francês (L2) devido à proximidade linguística entre ambas as línguas, em detrimento do árabe (L1). No entanto, em algumas situações, a transferência da L1 pode resultar positiva, como aconteceu com o grupo do Médio Oriente. Neste caso, a percepção do estatuto do francês como LE por parte dos aprendentes magrebinos inibe a ativação frequente da L1.

Num outro estudo, que explora a interlíngua de aprendentes árabes, Paniagua (2003) examina as incorreções<sup>37</sup> produzidas em espanhol (L3) com a finalidade de determinar qual é a sua provável origem. As hipóteses colocadas consistem em investigar se as transferências do árabe (L1) constituem uma parte considerável do total das incorreções ou se, pelo contrário, a tendência para transferir elementos linguísticos de L1 fica inibida, prevalecendo a transferência do francês (L2).

Os resultados deste estudo revelam que as transferências do árabe registam um número de 138, representando (apenas) 6,7% do total. Numa primeira análise parece que a influência da L1 no processo de apropriação do espanhol (L3) por parte dos aprendentes árabes é insignificante em comparação com a influência do francês (L2). Apesar desta pequena percentagem que pode ser explicada de certo modo pela tomada de consciência por parte dos aprendentes da distância linguística que separa as línguas em contacto, os exemplos recolhidos das transferências sintáticas, segundo Paniagua (2003), são

---

<sup>37</sup> Termo utilizado pelo autor do estudo.

significativos e têm uma importância qualitativa. Assim, na sua análise, o autor refere as transferências da estrutura do árabe (L1) para o espanhol (L3), verificadas sobretudo nas frases coordenadas copulativas, em que os aprendentes árabes repetem regularmente a conjunção “y” (correspondente à letra “wa” [و] em árabe), como testemunha o exemplo seguinte:

“Estaba en Augusto de 1999, y cuando viví con vosotros y realizaba un curso y de espanhol porque beneficié de una beca, y tengo que agradecer os por todo”.

A repetição do “y”, que é um uso correto em árabe, cria em espanhol uma estrutura forçada, afetando, por vezes, a compreensão do texto. O autor do estudo acrescenta, ainda, exemplos de transferência regular de preposições do árabe (L1) para o espanhol (L3): (ex. Voy **con** avión; hablo **con** voz alta); e outros que concretizam a omissão das preposições em alguns verbos do espanhol (ex. Alguien puede ayudar (...) el outro; Reunió (...) los libaneses; respetar sobre todo (...) el ser humano).

Apesar da distância linguística entre o árabe (L1) e o espanhol (L3), as formas marcadas do árabe são incontrolláveis pelos aprendentes e a sua transferência para espanhol (L3) prevalece em muitas situações, mesmo perante a proximidade linguística entre o francês (L2) e o espanhol.

Contudo, e como foi demonstrado em outros estudos, a percepção da proximidade linguística entre o francês (L2) e o espanhol (L3) surge como explicação das transferências lexicais e morfossintáticas, constituindo, segundo o autor, 14,7% das 304 incorreções. No que respeita às transferências lexicais, além dos ‘falsos amigos’, são constantes os calcos ortográficos entre o francês (L2) e o espanhol (L3), nomeadamente nas palavras espanholas escritas com a grafia ‘s’, ‘m’ ou ‘c’ na posição intervocálica, que são frequentemente desdobradas (ex. ocurrido, **occurió**, posibilidad, **comm**unicación, asociación, **comm**unidad, impossible). De igual modo, neste estudo registam-se na produção escrita outras transferências ortográficas, tal como em “familiar**l**”, “atentamente”, “**filosofia**”, “povres”.

Outro tipo de transferência observada na produção escrita ocorreu ao nível da estrutura sintática, com incidência nas preposições que regem alguns verbos, nomeadamente (ex. “sufrir”, “permitir”, “decidir” e “pedir”) que, em francês, exigem a preposição “de” nas construções com o infinitivo, por exemplo: (sufre mucho **de** la contaminación; Eso **lo permite siempre de** adelantarse; Si no es libre de **decidir de** su

economia; El grupo de «scoot» **pide a cada persona de** comprar un producto alimento cuando haciendo la compra).

Surge, ainda, na produção escrita a transferência dos tempos verbais, tal como o uso do “passé composé” em vez do pretérito perfeito. Este fenómeno de inibição explica-se pelo facto do “passé simple”, em francês, ser um tempo usado preferencialmente em contextos literários.

Esta investigação demonstra que os aprendentes árabes dinamizam o conhecimento prévio linguístico da L1 (árabe) e da L2 (francês) no processo de aprendizagem do espanhol (L3) de forma não equitativa, variando consoante as categorias linguísticas (léxico, sintaxe, semântica, etc.).

Pode dizer-se que a transferência do conhecimento linguístico prévio é condicionada pela perceção que os aprendentes têm da proximidade entre o francês (L2) e o espanhol (L3). Esta perceção é reforçada também pelo efeito do estatuto da LE, visto que tanto o francês como o espanhol são idiomas com que os aprendentes magrebinos contactam no contexto exolingue. Em relação às transferências do árabe (L1), estas surgem devido à proficiência dos sujeitos na sua primeira língua em comparação com o francês, nomeadamente em algumas estruturas, como é o caso das subordinadas copulativas. As transferências do árabe (L1) costumam fossilizar-se na escrita dos sujeitos e as dificuldades daí decorrentes apenas podem ser ultrapassadas através de um exercício de conscientização e de automatização destas estruturas por parte dos aprendentes.

Segundo Paniagua (2003), a compreensão destas transferências linguísticas, tanto do árabe (L1) como do francês (L2), permitirá aos professores de espanhol língua estrangeira (ELE):

anticipar estrategias y ejercicios que faciliten el aprendizaje a estos alumnos, sin por ello apartar la atención de algunos fenómenos importantes de su interlengua que tienen que ver con el árabe, especialmente la polisíndeton y las dificultades para puntuar y articular la coherencia del texto” (Paniagua, 2003, p. 33).

Deste modo, e ainda segundo o autor, os professores de ELE podem atuar no sentido de preverem e corrigirem possíveis transferências, propondo uma abordagem contrastiva espanhol/francês e/ou árabe/espanhol no momento de explicar os conteúdos.

Por sua vez, Otto Cantón (2007), baseando-se na metodologia da análise do erro, estuda de forma transversal as transferências linguísticas dos malteses (L1), que têm o inglês como L2 e o italiano como L3, no processo de aprendizagem do espanhol (L4),

nível avançado. A especificidade e o interesse deste estudo residem no facto do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos ser constituído pelo maltês, uma língua “híbrida”, de origem semita (bastante similar aos dialetos do Norte de África, mas que adota o alfabeto latino, incorporando ainda léxico do italiano e do inglês), e por outras línguas europeias, nomeadamente o inglês (L2) e o italiano (L3) as quais, segundo o autor, são de uso frequente no domínio profissional (turismo) e na vida social dos sujeitos.

O resultado deste estudo mostra que, do ponto de vista quantitativo, a maioria das transferências linguísticas provém do italiano (L3), seguido do inglês (L2) e depois do maltês (L1). A influência do italiano (L3) surge em todas as categorias linguísticas, enquanto que a do inglês e a do maltês varia de uma categoria para outra. Os exemplos mais destacados neste estudo, relativos à influência do italiano (L3) no espanhol (L4), são os que se referem aos artigos definidos, cuja transferência ocorre por *omissão* ou *adição* dos mesmos no uso com os substantivos. Os aprendentes malteses tendem a *omitir* o artigo definido, característica do italiano, antes dos nomes dos desportos, por exemplo (jugar a (...) ténis/futebol) em vez de (jugar al ténis/al futebol). Noutra situação, os aprendentes adicionam o artigo definido antes dos nomes dos países: (ex. Me gusta **la** España) e antes do possessivo (ex. **la mia** casa; **el** nuestro amigo). A influência do italiano surge ainda nas estruturas comparativas do espanhol, isto é, quando os alunos seleccionam a ligação entre elementos que constituem a comparação, produzindo na escrita frases do tipo (el español es más fácil **del** francés; yo soy más alta **de** mi hermana), em vez de (el español es más fácil **que el** francés; yo soy más alta **que** mi hermana). No que toca às preposições, os alunos malteses transferem, por exemplo, as estruturas do italiano (decidere di + infinitivo) para o espanhol: (ex. he decidido de estudiar español), cujo verbo “decidir” não exige a preposição “de”. Por outro lado, o estudo de Otto Cantón (2007) evidencia a tendência dos aprendentes malteses para omitir o artigo indefinido, como se verifica nas frases seguintes: (ex. hay (...) colina muy importante) em vez de (hay una colina importante). Esta transferência por omissão explica-se pelo facto do maltês não possuir no seu sistema linguístico o artigo indefinido, uma forma marcada das línguas semitas, em que o carácter indeterminado é traduzido pela ausência do artigo. Segundo o autor, a omissão do artigo indefinido surge ainda noutras situações causada pela influência do inglês (ex. trabaja como una recepcionista).

A nível lexical, nota-se também a influência do inglês (L2), e não do italiano (L3), mesmo quando as palavras espanholas são formalmente mais próximas das italianas, por exemplo: (es un **recípe** típico de malta; la gente muy **sympatica**). Explicando estas transferências linguísticas, o autor refere que os aprendentes, tendo a consciência de que nem sempre as semelhanças linguísticas resultam em transferências positivas, acabam por não ativar a língua mais próxima, neste caso o italiano. Trata-se certamente de uma inibição linguística. Este tipo de transferência pode ser também explicado pelo facto dos estudantes malteses estarem mais expostos à língua inglesa (L2) pela via profissional, dado o seu contacto com os turistas.

No que toca aos pronomes, este estudo destaca a transferência da propriedade da repetição em inglês (L2) (ex. I am Alison, I'm a student) para o espanhol (L4) [ex. yo soy Alison, **yo** soy estudiante]. Como se sabe, a explicitação do pronome pessoal em espanhol não é necessária (tal como em italiano e em maltês) porque a informação gramatical sobre o sujeito está implícita na flexão verbal no sentido de evitar as ambiguidades.

É de salientar que algumas transferências linguísticas encontradas na produção escrita dos alunos malteses pode ser o resultado da influência das duas línguas do seu repertório linguístico-comunicativo, como se verifica no género de alguns substantivos – (**esta** es mi coche) em vez de (**este** es mi coche). Neste exemplo, segundo o autor, a hipótese testada para o género de “coche” provem eventualmente das palavras “Karroza” do maltês ou “machina” do italiano.

Por último, Otto Cantón (2007) salienta a transferência lexical observada na produção escrita dos aprendentes malteses, como no caso dos ‘falsos amigos’, tal como se verifica nesta frase: (yo estaba muy **embarazada**) em vez de (yo estaba avergonzado). Segundo o autor, as palavras “imbarazzata”, em italiano, e “embarrassed”, em inglês, podem ser a causa desta transferência, se bem que a palavra italiana possui maior semelhança gráfica (it. Embarazzada → es. Embarazada). Este estudo evidencia que os aprendentes ativam todo o repertório linguístico-comunicativo no processo de aprendizagem do espanhol (L4), em que a perceção dos sujeitos sobre a proximidade linguística explica as transferências que provêm do italiano (L3). As transferências do inglês (L2) e do maltês (L1) estão relacionadas com os fatores da proficiência e do uso frequente da língua na vida quotidiana.



Abordando o contacto linguístico entre as línguas europeias, Chlopek (2007) estuda as influências interlinguísticas nas produções escritas de alunos universitários polacos (polaco, L1) que têm o alemão como L2 (nível avançado) e o inglês como L3 (nível elementar e intermédio). A maioria dos sujeitos aprendeu o alemão e o inglês em contexto formal e usa regularmente ambas as línguas, mas a exposição ao inglês (L3) é significativamente menor. Para os alunos polacos, segundo a autora, quer o alemão (L2) quer o inglês têm o *estatuto de LE* e grande parte deles revela um elevado nível de consciência metalinguística, percebendo que o alemão e o inglês são tipologicamente mais próximos em comparação com o polaco (L1). O procedimento da investigação baseou-se em analisar os erros de competência linguística e pragmática dos alunos a partir das respostas dos testes escritos: tradução de polaco (L1) para inglês (L3), exercícios de preenchimento de espaços e redação sobre tema livre.

Este estudo evidencia que, durante o processo de apropriação da L3, os aprendentes estabelecem pontes de transferência com todas as línguas do repertório linguístico-comunicativo. Assim, a conjugação da última língua apreendida, com a tipologia linguística e com o efeito do estatuto da LE explicam, de certo modo, a transferência do alemão (L2) para o inglês (L3), a nível lexical e sintático. A proficiência no polaco (L1), por seu turno, deixa traços na sintaxe e na pragmática na interlíngua do inglês (L3).

Noutro estudo, Pinto e Carvalhosa (2012) debruçam-se sobre as produções escritas de 37 alunos universitários sérvios de português LE, obtidas através do ditado de um excerto de uma história popular portuguesa, “O azeiteiro e o burro”, contendo 134 palavras. O texto foi estudado numa aula anterior, tanto pelo professor como pelos alunos; os alunos tinham também conhecimento de que este texto iria ser ditado para avaliação em sala de aula. O perfil linguístico dos alunos sérvios indica que são plurilingues, sendo que, para além do sérvio (L1), todos já tinham estudado ou estudavam na altura outras línguas (espanhol, italiano, francês, inglês e russo), fazendo com que o português seja a L3, L4, L/n. O estudo pretende identificar as influências das línguas previamente aprendidas ao nível lexical e sintático, bem como os fatores (proficiência em L2, tipologia linguística e uso recente da L2) que causam as referidas influências na produção escrita do português.

Os resultados deste estudo mostram que os alunos sérvios desativam a L1 em detrimento da língua que estão a usar nos seus cursos tal como o espanhol (p.e. “cabeza”, “dictado”; “estaba”; “perdones”; “con”; “otro”, etc.), o francês (p.e. “fin”, “gagne”, “pour”,

“sans”, etc.), que são as línguas às quais os sujeitos *estão expostos* e, ao mesmo tempo, *tipologicamente próximas* do português.

Chegando ao fim desta reflexão feita sobre os estudos apresentados, comprovamos, por um lado, que as possibilidades de influência interlinguística da L1 e da L2, ou de ambas, na apropriação da L3/Ln podem ser explicadas pela conjugação hipotética de vários fatores: proximidade tipológica (typology proximity), proficiência linguística (language proficiency), grau da atualidade do uso (recency use) e exposição à LE e efeito da LE (status of FL).

Por outro lado, constata-se que todas as línguas previamente aprendidas são transferíveis no processo de apropriação da L3, apresentando várias probabilidades e direções: a L1 poderá permanecer, eventualmente, uma fonte de influência interlinguística (L1→L3) e poderá ainda associar-se à L2 numa hipotética transferência dupla (L1+L2→L3); o conhecimento da L2, como é defendida em muitos estudos de L3, pode, por sua vez, influenciar a aprendizagem da L3 (L2→L3). Veja a figura seguinte:

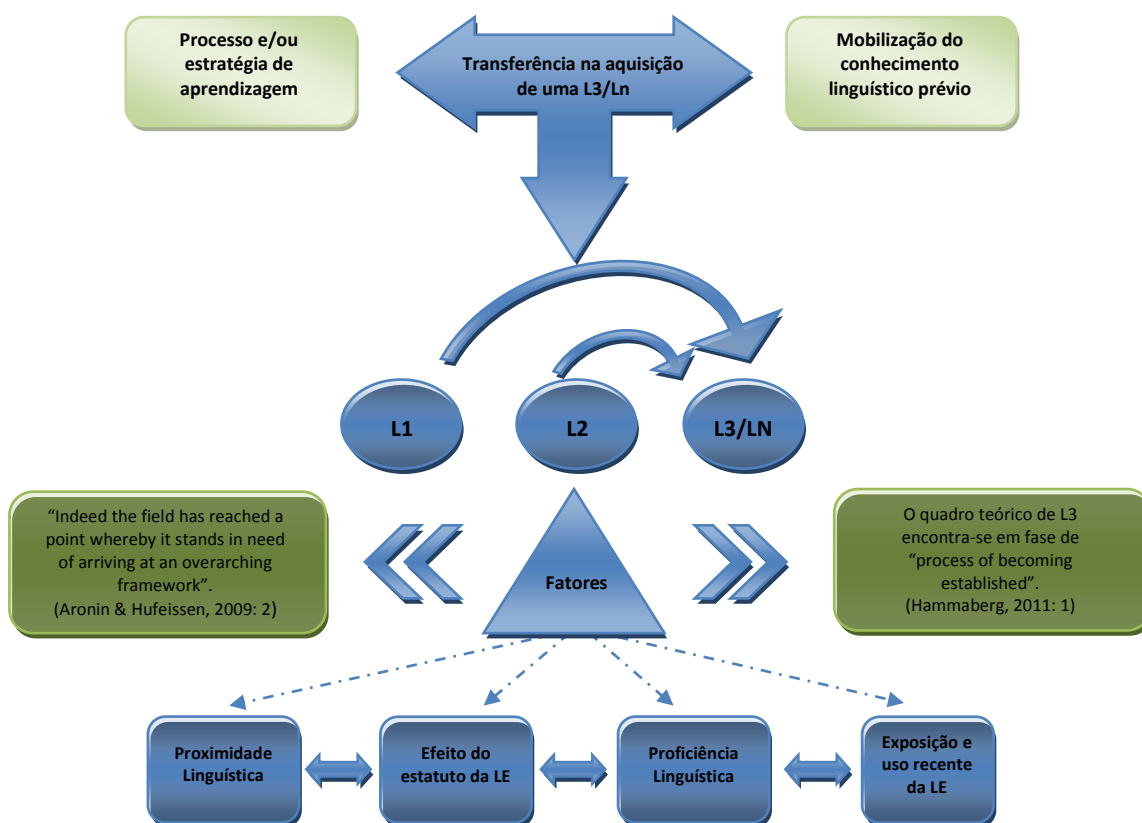


Figura 13 – Alguns fatores condicionantes da mobilização do conhecimento prévio de L1 e L2, ou de ambas, na apropriação da L3 (Suisse, Andrade, & Miranda, 2014).

A ativação da L1 pode ser explicada pela proficiência do aprendente nesta língua (Ahukanna, Lundi, & Gentile, 1981; Bentahila, 1975/1982; Paniagua, 2003; Chlopek, 2007) e também na L3 (Trévisol, 2006) e, outras vezes, pela proximidade linguística que se pode estabelecer com a L3 (Ortega, 2008); enquanto que a ativação da L2 pode ser fundamentada pelo efeito da LE, pela tipologia linguística e até pelo efeito da última língua apreendida (cf. Bentahila, 1975/1982; Paniagua, 2003; Trevisiol, 2006; Chlopek, 2007 Osório & Pinto, 2012; Pinto, 2012, entre outros).

Desta forma, não há dúvida de que a aprendizagem de uma L3/Ln é um processo complexo no qual encontramos várias possibilidades e probabilidades de influências interlinguísticas que podem emergir na aquisição de uma L3/Ln no qual, e como salienta Hammaberg (2006, pp. 15-16),

il est loin d'être évident de définir l'intensité de l'influence relative des différents facteurs pour un apprenant donné dans une situation donnée. Un facteur peut entraîner une différenciation importante ou faible entre les langues pour un apprenant et ainsi être plus ou moins décisif. Le poids relatif des différents facteurs *per se* est jusqu'à présent incertain.

Como fica claro pela análise dos estudos citados, podemos confirmar que os aprendentes de uma L3 usufruem da capacidade de transferir, em diferentes e variados graus, todas as línguas do seu repertório linguístico-comunicativo, num processo criativo e hipotético na apropriação da L3 (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003, pp. 494-495; Gajo, 2003, p. 52; Coste, Morre & Zarate, 2009, p. 15), demonstrando de certo modo como o aprendente de L3/Ln gere a sua competência plurilingue e pluricultural definida como:

[...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 129; ver ainda Blanchet, 2007).

Esta “multicompetência” (Cook, 1992, 1995, 2009, 2012) do aprendente para gerir o seu repertório linguístico-comunicativo torna-o “especial de ponto de vista linguístico” (De Angelis e Selinker, 2001). Afinal, tal relação de interdependência que o aprendente consegue estabelecer entre as línguas em contacto (Cummins, 1979, 1981), bem como a consciência que o leva a valorizar os conhecimentos linguísticos prévios (Ausubel, 1968), faz com que “[Sa] perception du nouveau n'est jamais qu'une mise en relation à du déjà là” (Trévisol, 1992, p. 90).

Por último, salienta-se que a maioria dos estudos empíricos sobre L3, baseando-se na biografia linguística dos aprendentes, visa analisar e compreender a dinâmica do repertório linguístico-comunicativo do aprendente no processo da apropriação de uma L3; enquanto que outros estudos, além da compreensão desse processo, apresentam propostas didáticas que valorizam o *background* linguístico e cultural (Bono, 2006a; Paniagua, 2003).

## Síntese

Neste capítulo procurámos explicar que a tipologia linguística, o efeito do estatuto da LE, a proficiência linguística, o efeito do uso recente da língua (recency use) e a exposição à LE são alguns dos fatores que desencadeiam as transferências linguísticas da L1 e das L2 na aprendizagem de uma L3/Ln.

Assim, vimos que a comprovação da relevância do fator da tipologia para explicar as influências linguísticas no processo de aprendizagem de uma L3 depende, imperativamente, das especificidades que podem apresentar as línguas em contacto, nomeadamente a proximidade linguística, ou não, nos seus vários níveis (lexical, sintático, semântico, etc.), e da perceção do aprendente, associada à distância subjetiva construída pelo mesmo. Acrescentámos ainda que, a nosso ver, as explicações encontradas para as transferências realizadas na apropriação de uma L3/Ln podem também decorrer da interpretação feita dos dados por parte do investigador. Este último deve controlar na sua investigação as variáveis que podem influenciar a mobilização das línguas do repertório linguístico-comunicativo na apropriação de uma L3/Ln.

Relativamente ao efeito do estatuto da LE, notámos que este fator surge quando o aprendente bloqueia o acesso à L1, apoiando-se apenas no conhecimento que possui da L2, precisamente por considerar que esta última possui um *estatuto* de LE. O efeito desta pode ser também desencadeado quando o aprendente perceciona uma semelhança entre a metodologia e os materiais utilizados na aprendizagem de uma LE anteriormente aprendida e a L3/Ln, língua-alvo.

Constatámos que o papel da proficiência linguística nos estudos sobre L3 estava relacionado inicialmente com a L2 mas, posteriormente, e sobretudo com o desenvolvimento dos estudos nesta área, outros autores começaram a ter também em conta a proficiência na L3/Ln.

Referimos ainda que, uma das hipóteses para explicar as transferências na apropriação da L3 é o grau da atualidade do uso da língua (recency use) e exposição à língua, de maneira que, e consoante as posições teóricas de Shanon (1991), Fernandes-Boëchat (2000) e Bolt (2004) abordadas na nossa análise, a língua mais transferida seria, provavelmente, a mais utilizada pelo aprendente.

Recordámos que a tipologia e proficiência linguísticas e o uso frequente da língua (recency use) e exposição à LE foram fatores levantados na explicação da transferência da L1 na aprendizagem da L2 ( $L1 \rightarrow L2$ ). Como verificámos também neste capítulo, os estudos em L3, numa linha de continuidade com a área da SLA, também exploram os referidos fatores, mas desta vez para fundamentarem a influência interlinguística entre a L1 e a L2, ou ambas, na aprendizagem da L3/Ln. Quanto ao fator do efeito do estatuto da LE, e, ao nosso parecer, este estabelece uma relação de descontinuidade entre a área da SLA e a da TLA, já que os estudos sobre a aquisição de uma segunda língua exploram apenas o efeito da L1.

Sublinhámos que a inibição e a fossilização, como manifestações da influência linguística, continuam a ocorrer também na aprendizagem de uma L3/Ln, demonstrando que o aprendente plurilingue possui competências parciais e desequilibradas podendo estas ser provisórias ou permanentes.

Seguramente, compreender a dinâmica do repertório linguístico-comunicativo, e, sobretudo, perceber o papel desempenhado por cada língua no processo de apropriação de uma L3/Ln, constituem uma importante “*démarche*” para, por exemplo, o professor implementar qualquer ação didática na sala de uma LE.



# 4

## Metodologia de recolha e análise de dados





## Capítulo 4 – Metodologia de recolha e análise de dados

“The purposes of the research determine the methodology and the design of the research”

(Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 115).

### Introdução

O presente capítulo visa apresentar, descrever e fundamentar as orientações metodológicas que foram utilizadas, neste estudo, tendo em conta os objetivos da investigação. Desta forma, procuramos proporcionar aos leitores – também estes construtores de significados – uma explicitação do processo investigativo que esperamos seja o mais possível detalhada e clara sobre a forma como realizámos o estudo empírico. Assim, numa primeira fase, explicamos os objetivos investigativos, através dos quais justificamos o nosso posicionamento metodológico. Numa segunda fase, realçamos os instrumentos de recolha dos dados, justificando o seu uso em cada momento do processo investigativo, bem como as técnicas adotadas para a análise desses mesmos dados. Ainda nesta fase, destacamos as categorias e as subcategorias de análise, predeterminadas e/ou emergentes dos dados, bem como a sua importância no que respeita aos objetivos da investigação.

#### 4.1. Ponto de partida: das questões de investigação às opções metodológicas

Antes de nos debruçarmos sobre o posicionamento metodológico do estudo, torna-se necessário retomar os objetivos da nossa investigação – já avançadas na introdução deste texto – e que nortearam, como dissemos, o seu desenho investigativo, levando-nos à metodologia adotada para o nosso estudo empírico.

Com efeito, procurámos neste estudo, *compreender como os estudantes universitários marroquinos gerem o seu repertório linguístico-comunicativo (L1), (LE1), (LE2) – ao nível do saber declarativo (reflexões metalinguísticas) e do processual (expressão escrita em português) – no processo de aprendizagem do português (LE3).*

Na verdade, e como tivemos a oportunidade de explicar no capítulo anterior (cf. Figura 13), os sujeitos que aprendem uma L3/Ln efetuam transferências tanto na oralidade como na escrita, não apenas da L1 ( $L1 \rightarrow L3$ ), mas também da L2 ( $L2 \rightarrow L3$ ). No contexto

desta investigação, e tendo em conta as políticas linguísticas adotadas no sistema educativo marroquino, os sujeitos apresentam, como veremos mais adiante, dois perfis linguísticos, nos quais se destacam pontos convergentes e também divergentes (cf. Tabela 15 no Capítulo 6). Desde logo, a caracterização do perfil dos sujeitos em estudo levou-nos a efetuar, necessariamente, um estudo comparativo (tal como é recomendado pelos estudos sobre transferência), o que incutiu maior profundidade à análise dos dados, perspetivando alcançar os objetivos seguintes:

**1. Compreender a perceção dos alunos marroquinos (Grupo 1 e Grupo 2) acerca do contributo, ou não, do seu repertório linguístico-comunicativo (L1, LE1, LE2), no processo de aprendizagem do português (LE3):**

- 1.1 Identificar as línguas que, segundo os sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2), *são ativadas e/ou bloqueadas* no processo de aprendizagem do português como LE3;
- 1.2 Descrever *as estratégias* que os sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2) utilizam para justificar, através da produção escrita, o contributo das línguas do seu repertório na aprendizagem do português (LE3), *bem como os fatores* que o determinam.

**2. Analisar as transferências linguísticas verificadas nas produções escritas dos sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2):**

- 2.1 Identificar as línguas ativadas pelos sujeitos e que, conseqüentemente, desempenham o papel de *default supplier* e/ou de referência na produção escrita em português (LE3), bem como os fatores que o condicionam.
- 2.2 Identificar as categorias linguísticas (léxico e gramática) onde surgem os desvios resultantes das transferências linguísticas;
- 2.3 Analisar as transferências linguísticas que afetam a forma e o significado do léxico em língua portuguesa;
- 2.4 Descrever como se manifestam as transferências linguísticas que ocorrem nas estruturas morfossintáticas da língua portuguesa.

No fim do estudo, baseando-nos em alguns resultados obtidos durante a análise dos dados – que se relacionam com os desvios de transferência linguística cometidos pelos alunos marroquinos de português (LE3) – apresentamos uma reflexão didática, que consiste em:

**3. Sugerir estratégias para explicação de alguns conteúdos lexicais e gramaticais da língua portuguesa, mobilizando e otimizando o repertório plurilingue dos alunos.** Nesta reflexão didática, pretende-se explorar aspetos linguísticos (linguística contrastiva), psicolinguísticos (*noticing hypothesis* e reflexão metalinguística dos alunos) e sociolinguísticos (biografia linguística dos alunos).

Face a tais objetivos, principalmente centrados no aprendente plurilingue, julgamos propício e congruente enveredar por uma metodologia de cariz qualitativo, visando *a compreensão dos fenómenos nos contextos naturais e holísticos* (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2009). Trata-se, pois, de uma metodologia que assenta na *compreensão do que está por detrás de cada fenómeno* (Strauss & Corbin, 1990, p. 19), sobretudo quando este não se encontra suficientemente explorado numa determinada área de investigação e sobre o qual pouco se sabe. Nesta perspetiva, e como já afirmámos na introdução geral, em Portugal são muito escassos os estudos sobre a língua portuguesa realizados no quadro teórico de TLA, o que, desde logo, viabiliza a realização da presente investigação.

Ora, se a metodologia qualitativa explora a compreensão dos fenómenos centrando-se nos sujeitos, isso implica, naturalmente, por parte do investigador, que a recolha dos dados seja feita de forma direta e nos seus contextos ecológicos naturais e holísticos, privilegiando a análise indutiva e inferencial (Amado, 2009; Aires, 2011; Coutinho, 2012).

Deste modo, a importância do contexto – na linha do que tem sido defendido pelos estudos em Educação e, mais particularmente, em DL (Galisson, 1990; Araújo e Sá, 2005; Blanchet, 2007, 2009 e 2011) – assume, igualmente, neste estudo, uma especial relevância, na medida em que se torna impossível analisar a transferência linguística e compreender a gestão do repertório de alunos marroquinos na aprendizagem do português (LE3) sem recolher dados detalhados sobre o seu mundo (Carvalho, 2006). No presente estudo, estes dados reportam-se às informações relacionadas com o sistema educativo marroquino onde estão inseridos os sujeitos, a sua biografia linguística, as suas perceções sobre a importância, ou não, do repertório linguístico-comunicativo, as informações fornecidas pelo seu professor, entre outros aspetos, como veremos mais adiante.

Portanto, ao atuarmos deste modo, também acabamos por desempenhar um papel central de “storyteller and scientist” (Fetterman, 1998, p. 474) e/ou *bricoleur*, descrevendo e interpretando continuamente a variedade dos dados obtidos durante a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Este tipo de análise contextualiza o conhecimento e “toma o

próprio processo de construção de conhecimento como dimensão importante a considerar” (Fernandes & Maia, 2001, p. 2), sem, obviamente, se desviar do objetivo em estudo.

Face ao exposto, situamos o nosso estudo num paradigma fenomenológico interpretativo-construtivista, com um enfoque etnográfico, na medida em que consideramos que os indivíduos e o seu contexto institucional “define knowledge not merely through an objectively situated context such as research projects but also through the historical and social situations in which individuals find themselves” (Tierney, 1996, p. 15). No âmbito deste paradigma, os fenómenos sociais são considerados como resultados das interações entre os sujeitos e entre estes e o mundo que os rodeia (Meksenas, 2005; Boavida & Amado, 2006). É por isso que todo o acto interpretativo proferido pelo investigador, deve ser entendido no âmbito da especificidade do lugar e do perfil dos sujeitos (Martins & Pereira, 2011), onde se desenvolveu o estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Fetterman, 1998; Janesick, 2000), não deixando de ser útil e necessário e ainda, eventualmente, *transferível para outros contextos similares* (Cambra Giné, 2003).

É por uma questão de maior compreensão por parte do leitor do estudo redigido que passaremos a relatar as etapas que percorremos ao longo desta investigação, referindo-nos, como já dissemos, aos instrumentos de recolha de dados, justificando o seu uso em cada fase da investigação, bem como as técnicas levadas a cabo para a análise dos dados.

## **4.2. O estudo empírico**

### **4.2.1. Justificação dos instrumentos e das técnicas de análise dos dados**

Tal como se pressupõe na metodologia qualitativa, a compreensão aprofundada da realidade, onde se inserem os sujeitos participantes no nosso estudo, levou-nos a privilegiar uma *perspetiva multimetódica* (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2) na recolha dos dados, usando para tal vários instrumentos (os documentos oficiais, o inquérito por questionário e a entrevista) com o intuito de construir *bases de dados* sobre esses mesmos sujeitos, estudantes de português. Esta base de dados, como demonstraremos mais adiante, ajudou-nos a compreender as perceções dos sujeitos sobre o contributo, ou não, do seu repertório e sobre a importância deste na construção da competência em português.

Neste processo analítico, e face à *flexibilidade que caracteriza as metodologias qualitativas*, achámos pertinente adotar os procedimentos utilizados e/ou as etapas percorridas de forma linear (ou não) na abordagem da Teoria Fundamentada e que são a

análise aberta (Open coding), a análise axial (Axial coding) e a análise seletiva (Selective coding), onde o cumprimento de uma fase não impede a referência à primeira e vice-versa, uma vez que o movimento da investigação é, necessariamente, circular (Charmaz, 2009, p. 25).

A este respeito, e tendo em conta os objetivos do estudo, *a análise aberta* resultará, a nosso ver, na leitura e na análise das informações obtidas sobre o contexto educativo e sociolinguístico de Marrocos (aprendizagem das línguas e uso social das mesmas) que, numa fase inicial, nos permitiram a construção dos questionários que aplicámos aos estudantes a que regressaremos mais adiante. Posteriormente, e já numa segunda instância, *a análise aberta*, que inclui outras informações recolhidas através dos questionários, também nos ajudou, na *análise axial*, a compreender alguns elementos da biografia dos sujeitos (as línguas aprendidas, o número de anos de aprendizagem, autoavaliação dos sujeitos nas suas línguas, a língua de instrução dos sujeitos no momento da realização do estudo, as suas perceções pessoais sobre o contributo, ou não, do seu repertório na aprendizagem do português etc.), assim como identificar *que línguas, como e por que* razão estas se transferem na sua escrita em português (LE3). Por seu turno, a *análise seletiva* corresponderá, às conclusões que se alicerçam muitas vezes no movimento circular e/ou cruzamento dos dados provenientes da análise aberta e/ou axial (Strauss & Corbin, 1990, pp. 57-58), como referiremos durante a descrição das etapas da investigação.

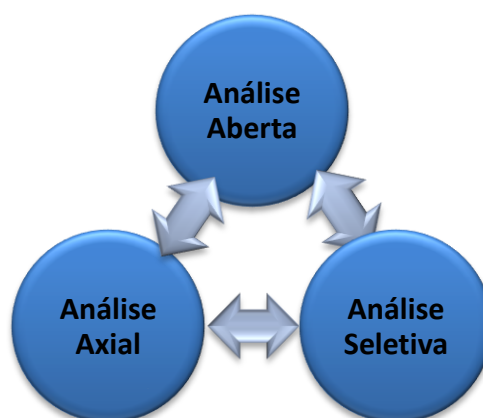


Figura 14 – Processo da análise dos dados na Teoria Fundamentada

#### 4.2.2. Construção do projeto e recolha preliminar dos dados

Esta fase iniciou-se com a frequência de Seminários na componente curricular do Doutoramento em Didática e Formação através dos quais nos foi possível melhorar e amadurecer, a nível metodológico e teórico, o nosso projeto já concebido para financiamento através de uma bolsa para doutoramento por parte da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ainda nesta fase, a nossa participação no colóquio sobre a aprendizagem de línguas em Marrocos, «*Les langues en usage au Maroc: description, comparaison et perspectives pédagogiques*» (22 – 23 maio de 2009) (ver Anexo 8) permitiu-nos estabelecer contactos necessários, nomeadamente com o responsável pela docência da língua portuguesa na Faculdade de Letras e Ciências Humanas (*Dhar Mehraz*) da Universidade de Fez (ainda pertencente, na altura, à rede de leitorados do Instituto de Camões), que aceitou, desde logo, colaborar na nossa investigação, demonstrando um especial interesse e entusiasmo pela temática no âmbito da aquisição/aprendizagem da L3.

A escolha da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah* de Fez prendeu-se, por um lado, pelo facto de esta ter sido a primeira instituição no mundo árabe, onde foi instalado o leitorado do IC e, por outro, de ter, para nós, um valor afetivo, simbolizando o retorno ao local onde recebemos a nossa formação académica e onde, também, iniciámos a aprendizagem da língua e cultura portuguesas.

Uma vez que estes primeiros contactos ocorreram numa fase adiantada do ano letivo de 2009/10, não favorecendo um contacto contínuo com os alunos de português, ainda a escolher, optámos por dedicar esta fase à recolha dos dados preliminares acerca do funcionamento do Curso Livre de Português na referida faculdade e do sistema educativo marroquino a partir do qual se extraíram informações que permitiram contextualizar o estudo, bem como elaborar o questionário que foi, posteriormente, apresentado aos alunos.

Note-se que, desde o início, a fim de contextualizar o estudo, tivemos em consideração a recolha de informações acerca do seu *local* de realização (universidade – turma, alunos) – isto é, dos “*micro-contextes*, liés directement aux activités de classe et aux dynamiques attitudinales et d’apprentissage qu’elles mettent en place” (Castelloti & Moore, 2002, p. 22), sem descurar o seu *contexto global*, o sistema educativo marroquino, reflexo das políticas linguísticas adotadas no país.

Assim, voltámos, mais tarde, ao terreno e foi-nos dada a possibilidade de assistir a três aulas no ano letivo 2010/2011, cuja observação nos permitiu tomar apontamentos

preliminares acerca do desenvolvimento do curso e do tipo de ensino a que os estudantes estavam habituados. Após este primeiro contacto com os alunos do Curso Livre de Português, ficámos com a ideia de que, tal como já se verificava no tempo em que frequentámos essa universidade, a maioria dos estudantes provinha de vários cursos de licenciatura ministrados na faculdade de Letras *Dhar Mehraz*, com destaque para os alunos do Curso de Estudos Hispânicos, seguidos dos estudantes do Curso de Estudos Franceses. Frequentavam, igualmente, as aulas de português, embora em menor número, os alunos do Curso de História da mesma faculdade e outros dos cursos de Direito e Ciências de outras faculdades da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah*.

A recolha destes dados, porém, não inibiu a solicitação de informações adicionais junto do responsável pela docência de português, informações essas relacionadas com o estatuto do Ensino do Português na Faculdade de Letras de *Dhar Mehraz* e o perfil dos alunos que costumavam frequentar o curso (Anexo 4 – 4.7). O professor da turma foi, sem dúvida, a testemunha *privilegiada* que, “pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, tem um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 71), mas também, por isso, o agente com o qual pudemos “aprender ao máximo” (Merriam, 2002, p. 12), superando, deste modo, *a falta de documentação atualizada* (Martella, Nelson, & Marchand-Martella, 1999), nomeadamente sobre o ensino de português naquela instituição.

Para além das informações acima referidas, realizámos, nesta fase, alguma recolha documental (nomeadamente, pela consulta de documentos oficiais), visto que esta “se apresenta como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes (...) e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Saint-Georges, 1997, p. 30). Nesta recolha de dados/documental, distinguiram-se dois tipos de documentos complementares entre si, a saber:

- *Documentos legislativos* nos quais incluímos a Constituição do Reino de Marrocos que, no ano de 2011, foi alvo de revisão e onde, no seu art. 5.º, se encontram plasmadas as grandes linhas de orientação de política linguística em Marrocos a serem aplicadas no sistema educativo marroquino;

- *Documentos das instituições educativas marroquinas* como *La Charte nationale d'éducation et de formation* (CNEF) (1999), *Aperçu sur le système éducatif du Maroc* (ASEM) (2004), *Rapport National sur le développement de l'éducation* (RNDE) (2008),

onde se encontram informações completas acerca do funcionamento do sistema educativo marroquino, áreas de estudo e ensino das LE, entre outros.

Convém salientar que, para além da consulta e leitura destes documentos, no início da investigação, por imperativos investigativos, também foram consultados outros, cuja publicação ou acesso foi posterior, tais como:

- *Documentos oficiais sobre acordos bilaterais* que atestam as relações culturais existentes entre o Governo do Reino de Marrocos e o Governo da República Portuguesa dos quais se puderam extrair informações acerca de acordos culturais entre ambos os países que, embora escassas, não deixaram de ser úteis. Por forma a completar as informações obtidas foi, ainda, consultado, o trabalho académico sobre Estudos Portugueses em Marrocos (Pires, 1994) realizado pelo ex-leitor do IC da Universidade de Fez, no âmbito do Mestrado em Relações Interculturais na Universidade Aberta de Lisboa;

- *Página oficial da Faculdade de Letras e Ciências Humanas Dhar Mahraz da Universidade Sidi Mohamed Ben Abdellah* que apresenta, de forma detalhada, os cursos ministrados nesta instituição de Ensino Superior, bem como os seus programas e objetivos. Concretamente foi feita a recolha dos programas das licenciaturas em Estudos Hispânicos e Franceses (correspondentes aos cursos que os alunos frequentavam no momento da realização deste estudo, como veremos mais adiante), o que permitiu formar uma ideia acerca das disciplinas deles integrantes e da sua carga horária (Anexo 2 – 2.1 e 2.2). Em consequência disso, conseguimos avaliar o grau da exposição e uso recente, tanto na língua espanhola para o Grupo 1, como na língua francesa para o Grupo 2.

Por fim, resta acrescentar que não descurámos a revisão da literatura de cariz sociolinguístico (Felk, 1999; Boukous, 2005, 2007; Bianchini, 2007; Quitout, 2007; Zerouali, 2011; entre outros) que se debruça sobre fatores religiosos, históricos e económicos que caracterizam a diversidade da paisagem linguística em Marrocos.

Em resumo, durante esta primeira fase, procurámos, para além de estabelecer um primeiro contacto com o contexto local onde se iria desenvolver o estudo, obter, igualmente, dados necessários e *credíveis de várias fontes* oficiais (Maxwell, 1996) que foram sujeitos a *uma descrição parcial do seu conteúdo* (Guerra, 2010) – através de uma análise aberta – e mediante a qual procurámos explicar o funcionamento do sistema educativo marroquino e a distribuição da aprendizagem de línguas (oficiais e estrangeiras) nos seus vários ciclos. Para além disso, obtivemos informações complementar junto do



responsável pela docência de português da Faculdade de Letras *Dhar Mehraz Sidi Mohamed Ben Abdellah* da Universidade de Fez.

#### **4.2.3. Aplicação dos instrumentos de recolha dos dados: questionários e entrevistas.**

Após a fase inicial acima descrita, seguiu-se a etapa que marcou a nossa *imersão no local de estudo* (Janesick, 2000) como forma de dar continuidade à recolha dos dados. Com efeito, fomos apresentados pelo professor à turma de nível 2 no ano letivo de 2010/2011 como ex-aluno da universidade e investigador, visando recolher junto da mesma informações relacionadas com a aprendizagem do português (LE3). Esta turma já tinha frequentado o curso livre de português (Nível 1), que correspondia, aproximadamente, a 40 horas letivas efetivas. A escolha desta turma foi feita de uma forma *intencional e criteriosa* (Patton, 1990) e baseou-se no facto de, segundo a informação recebida pelo professor, estes alunos já se encontrarem numa fase de desenvolvimento de competências na escrita em língua portuguesa, aspeto que interessava ao nosso estudo. Além disso, segundo o professor, os alunos que permaneceram para frequentar o Nível 2 eram bastantes assíduos, facto que lhe permitia, por isso, certificar o seu nível. Mais, a decisão de recolher dados relativos apenas a uma turma proporcionou-nos (alguma) *homogeneidade* no controlo das variáveis individuais no que respeita à duração da aprendizagem do português e ao tipo de ensino a que estavam sujeitos. Por estas razões, pensámos garantir, em princípio, a participação contínua dos alunos em todas fases do estudo (resposta aos questionários, entrevistas e recolha das suas produções escritas), o que veio a verificar-se.

Assim, depois da nossa apresentação à turma, nesta fase, procedemos à aplicação dos questionários, perspetivando recolher a partir da *voz dos sujeitos* várias informações imprescindíveis para realizar este estudo.

Como foi dito atrás, na citação que colocámos como mote para este capítulo, as questões de investigação constituem o guião principal de todo o processo de recolha de dados, sendo que este, também, se fundamenta na nossa sensibilidade teórica (*“Theoretical Sensitivity”*, Straus, 1978) adquirida através da construção do quadro teórico apresentado nos capítulos anteriores. Assim, partindo de uma perspetiva construtivista que defende o ensino-aprendizagem centrado no aluno, torna-se impossível *compreender a gestão do repertório* dos alunos marroquinos no processo de aprendizagem do português (LE3) sem

que se possua um conhecimento – pelo menos – de alguns elementos *da sua biografia linguística* (línguas estudadas, número de anos da sua aprendizagem, autoavaliação sobre o domínio das línguas, exposição e uso recente das línguas, etc.) e do contexto onde se aprende o português, entre outras questões. Por esta razão, consideramos neste estudo, a biografia linguística como *instrumento heurístico*, tal como foi explorado em alguns estudos em DL (cf. Andrade, Martins, & Leite, 2002; Borges, 2009; Ambrósio, Araújo e Sá, & Simões, 2014) e, também, em alguns estudos na área de L3 (cf. Dewaele, 1998; De Angelis, 2005a; Bono, 2006a; Stratilaski & Bono, 2006; Villanueva, 2010; Suisse, 2011; Suisse & Andrade, 2011; Suisse, Andrade, & Miranda, 2014; ver ainda Portefólio Europeu das línguas – PEL, 2000), facultando-nos um conhecimento aprofundado acerca do perfil linguístico dos sujeitos, bem como do contexto em que se encontram a aprender o português.

Como sabemos, o interesse pela biografia linguística (abordagem didática, centrada no aluno e na sua aprendizagem) não é recente, surgindo nos trabalhos do Conselho da Europa, precisamente no estudo elaborado por Chancerel, através do qual ele reivindica que *"le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière"* (Richterich & Chancerel, 1977, p. 27, citado por Simon & Thamin, 2009, p. 3). A biografia linguística permite, para além de identificar as línguas dos alunos/sujeitos, desenvolver a sua consciência metalinguística e a sua autonomia no processo de aprendizagem das LE (Andrade, Martins, & Leite, 2002; Perregaux, 2002; Molinié, 2006; Kilanga Musinde, 2006).

Assim sendo, e com intuito de caracterizar o perfil dos sujeitos, os questionários foram elaborados em português e francês. Esta nossa preocupação em apresentar o questionário em duas versões (português e francês) foi uma forma de *adequar o instrumento* aos sujeitos (Coutinho, 2012), permitindo-lhe escolher a língua através da qual podiam compreender melhor as questões.

A primeira versão do questionário foi submetida a um pré-teste para “testar a potencialidade e limitações do recurso a este tipo de perguntas e colher um primeiro conjunto de eventuais respostas (...)” (Vieira, 1998, p. 171), principalmente no caso das questões abertas que permitiram detetar informação relevante por forma a que a construção do questionário final *não excluísse nenhum aspeto importante para a investigação* (Pardal & Correia 1995). O questionário foi aplicado a *um grupo homólogo* de três alunos da

mesma faculdade, que já tinham frequentado o Nível 2 no ano anterior e não iam integrar o grupo dos sujeitos em estudo. As análises das respostas obtidas a partir do questionário permitiram-nos detetar algumas imprecisões, facto que nos obrigou a reformular a pergunta relacionada com a indicação do curso de licenciatura que os alunos estavam a frequentar. Pudemos ainda acrescentar, com base nas conclusões obtidas pela análise do pré-teste, outras questões que tornaram viável a elaboração de uma análise mais profunda e detalhada como, por exemplo, a possibilidade da inclusão do árabe padrão (L1) nas questões da Pergunta 1 (**Parte A**). Inicialmente, devido à pouca experiência na realização deste tipo de instrumentos, não julgámos necessário incluir a opção da língua árabe padrão (L1), porque sabíamos de antemão que esta língua tinha sido de estudo autónomo como disciplina, ao longo do percurso educativo destes alunos, bem como a sua língua de instrução. Mas, de facto, dos três alunos inquiridos, dois incluíram o árabe padrão (L1) nas suas respostas. Assim, apesar de termos efetuado pequenas alterações, a versão definitiva do questionário conservou a estrutura inicial, dividida em três partes:

- ▶ Parte A — Línguas do repertório linguístico dos alunos marroquinos aprendentes de português;
- ▶ Parte B — Papel do repertório linguístico-comunicativo dos alunos no processo de aprendizagem do português;
- ▶ Parte C — Contexto de aprendizagem do português.

Com efeito, depois de colocar questões gerais sobre a idade, género e curso (Anexo 3 – 3.1 e 3.2), a questão 1 (**Parte A**) pretendeu identificar as línguas estudadas pelos sujeitos, ao longo do sistema educativo, o número de anos da sua aprendizagem, bem como saber se ainda continuavam a aprendê-las (cf. Anexo 3.2, ver ainda os Gráficos 7, 10, 11, 18 e 19 no Capítulo 6). Nesta pergunta, a indicação prévia das LE no questionário baseou-se não apenas na informação recolhida através dos documentos oficiais mas também no conhecimento do contexto educativo em estudo. Contudo, deixámos aos inquiridos a possibilidade de acrescentarem outras línguas, se fosse o caso. As respostas obtidas à questão 1 (**Parte A**) permitir-nos-iam identificar a tipologia das línguas que constituem o repertório dos sujeitos, bem como reconstruir (diacronicamente) a exposição às línguas durante o percurso educativo dos sujeitos.

No que respeita à questão 2 (**Parte A**), perguntou-se aos sujeitos qual era a língua de instrução no seu curso e aquela que utilizavam na realização dos trabalhos e/ou testes, o

que nos permitiu, de certo modo, avaliar, igualmente, o grau de uso recente e/ou atual das línguas do repertório dos sujeitos (cf. Anexo 3 – 3.1 e 3.2).

Efetivamente, esta parte inicial do questionário assumiu uma relevância considerável no que toca à caracterização dos sujeitos, visto que, através dela, concluímos estar perante dois perfis linguísticos que apresentavam pontos comuns, mas também outros diferentes (cf. Tabela 15; Capítulo 5). Esta constatação que se afigura como o primeiro momento da “interação com os dados” (Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 2009) levou-nos, obviamente, a privilegiar uma análise *comparativa constante*, aquando da análise das outras questões, o que incutiu, de certa forma, maior profundidade ao estudo. Aliás, a nossa consciência acerca da importância da *comparação constante* entre sujeitos falantes de L1 e/ou L2 diferentes advém do nosso conhecimento teórico acerca dos estudos sobre a transferência linguística, tanto na área de estudo da SLA como da TLA (veja-se, por exemplo, Bentahila, 1975/1982; Ringbom, 1986, 2005; Dewaele, 1998; De Angelis, 2005a; Singleton & Ó Laoire, 2006; Rothman & Cabrelli, 2007; Villanueva, 2010; Osório & Pinto, 2012; entre outros). Esta variável, como outras que se podem identificar durante a caracterização do perfil dos sujeitos, assume uma grande importância na gestão dos seus repertórios linguístico-comunicativos no processo de aprendizagem do português (LE3).

Tal como tivemos a oportunidade de mencionar no quadro teórico no Capítulo 3 existe, de facto, um consenso entre os investigadores relativamente ao facto de a proficiência linguística, numa das línguas do repertório, se afigurar como um dos fatores que mobiliza a transferência de L1 e/ou de L2 para L3/Ln. Foi precisamente a análise destas situações que norteou a elaboração da 3.<sup>a</sup> pergunta do questionário (**Parte A**), através da qual os sujeitos fizeram uma autoavaliação – ao nível da compreensão, expressão e interação oral, e compreensão/expressão escrita – nas línguas do seu repertório (Anexo 3 – 3.1). Para este efeito, foi utilizada uma escala de avaliação qualitativa (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente) que os sujeitos, segundo o seu professor, bem conhecem (cf. Anexo 3 – 3.2; ver ainda os Gráficos 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31 e 33). Apesar de a autoavaliação dos sujeitos no domínio das línguas que estudaram ou se encontram a estudar ser algo muito subjetivo, esta é frequentemente utilizada na área da L3, sobretudo tendo em conta a impossibilidade de realizar testes de proficiência nestas línguas pela natureza do estudo e/ou falta de tempo (Cenoz, 2003; De Angelis, 2005a; Bardel, 2006; Langegger-Noakes, 2010; Suisse &

Andrade, 2011; Angelovska & Hahn, 2012; ver ainda no contexto português, Martins, 2013).

Após a fase da análise dos questionários – e com o intuito de aprofundar a compreensão de algumas respostas proferidas pelos sujeitos, nomeadamente no que respeita à sua autoavaliação no domínio das línguas do seu repertório – realizámos uma entrevista *focus group* (cf. Anexo 4 – 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6).

Como é referido na literatura, este tipo de entrevista “proporciona uma multiplicidade de visões [dos sujeitos]” (Galego & Gomes, 2005, p. 177), procurando saber em que critérios se fundamentaram os inquiridos na autoavaliação realizada sobre o domínio das línguas, nomeadamente do francês (LE1), para o Grupo 1 (alunos do curso de Estudos Hispânicos) e do árabe (ambos os grupos). Focámo-nos, pois, nestas duas línguas (árabe e francês), porque julgámos que o número de anos da sua aprendizagem não se reflete na perceção que os sujeitos têm quanto à proficiência nas referidas línguas, ao nível da expressão e interação orais na língua árabe (L1) (cf. Gráficos 8 e 9) e ao nível da expressão escrita em francês (LE1) – Grupo 1 – (cf. Gráfico 14).

Embora o objetivo inicial da entrevista coletiva tenha sido o de compreender os contornos da autoavaliação do domínio das línguas acima mencionadas, identificando, entretanto, os critérios da autoavaliação no domínio da língua espanhola (Grupo 1), isso possibilitou-nos também *conduzir naturalmente a novas linhas de reflexão* (Saumure, 2001) acerca da sua consciência (meta)linguística e de alguns indícios de autonomia (Vieira, 1998; Carton, 2011) na apropriação de uma LE, já que, tal como frisa Thamin: “L’entretien peut aussi amorcer une prise de conscience des attitudes et des stratégies langagières et identitaires développées et utilisées par le sujet interrogé” (Thamin, 2007: 31).

Nesta linha de pensamento, e após da transcrição da entrevista e da respetiva tradução do árabe para o português, propusemo-nos *construir as categorias de análise, evidenciando as características relevantes do seu conteúdo* (Bardin, 2004) que, nestes casos, foram os fatores que nortearam a perceção dos sujeitos do Grupo 1 acerca da sua proficiência em língua francesa (LE1). Destacámos, principalmente, duas categorias, nomeadamente, a atitude de desinteresse relativamente ao estudo do francês (LE1) e a falta de prática na expressão escrita nesta língua, manifestada por grande parte dos elementos do

Grupo 1, e a maior exposição ao espanhol (LE2), bem como motivação para a sua aprendizagem (cf. Anexo 4 – 4.6).

No que respeita à justificação da autoavaliação (Excelente e Muito bom) dos sujeitos, em relação ao domínio do árabe padrão (L1), esta explicação foi agrupada em quatro categorias: o efeito do árabe padrão (L1), por ser a língua da sua cultura e, por isso, a primeira com a qual contactam; o efeito da grande exposição à mesma ao longo do percurso escolar; o efeito da complexidade do árabe padrão (L1) e a falta de prática oral; e, por fim, o efeito da comparação entre o árabe padrão (L1) e as LE (cf. Anexo 4 – 4.3).

Para testar a viabilidade dos critérios avançados pelos sujeitos, tivemos em conta – numa análise axial – os dados recolhidos no que diz respeito aos anos de aprendizagem de cada língua e, sobretudo, à dimensão do uso recente das mesmas, que, por sua vez, não se dissocia da situação sociolinguística de Marrocos. A triangulação destes dados e a consideração de outros que foram surgindo ao longo da nossa análise *deram maior rigor, credibilidade e profundidade à análise dos dados* (Denzin & Lincoln, 2000; Coutinho, 2012).

A **Parte B** do questionário procurou identificar, principalmente, o papel das línguas do repertório linguístico-comunicativo dos alunos no processo de aprendizagem do português (LE3). Por outras palavras, procurámos avaliar qual a perceção dos sujeitos acerca do contributo de cada língua (L1, LE1, LE2) estudada anteriormente ou concomitantemente com o estudo do português (LE3). Assim sendo, através da primeira questão da Parte B, quisemos saber se as línguas anteriormente aprendidas facilitaram, ou não, na perceção dos sujeitos inquiridos, a apropriação do português (LE3) (Anexo 3 – 3.1 e 3.2).

Refira-se que o interesse desta pergunta consistiu em saber o grau *da reflexão metalinguística* (saber declarativo) dos alunos no que diz respeito ao *contributo do conhecimento anterior na nova aprendizagem* (Gombert, 1990). Solicitámos ainda no caso de resposta afirmativa que os inquiridos justificassem a sua resposta com o intuito de *identificar as estratégias* (Oxford, 1990) que os alunos utilizaram para estabelecer as correspondências entre o conhecimento linguístico anterior e a língua em estudo, bem como *os fatores que as determinam*.

As respostas foram avançadas pelos sujeitos na forma de exemplos, cujos conteúdos foram categorizados, de acordo com cada língua, em contributo fonético (assimilação dos sons e da oralidade), lexical e sintático.

Atendendo a que, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados e que estes dependem muito do seu conhecimento teórico e sensibilidade investigativa (Meetoo & Temple, 2003), procurámos, depois, questionar os sujeitos para percebermos em que medida é que estes consideravam importante o seu repertório linguístico anterior na apropriação da língua portuguesa, nomeadamente na língua árabe.

De referir, ainda, que, durante o preenchimento do questionário por parte dos inquiridos, tornou-se claro, para nós, que a questão mencionada anteriormente (pergunta nº 1 e 1.1 – **Parte B**) despertou um interesse dos sujeitos que não poderia ser plasmado devidamente no espaço reservado para a resposta a essa questão, pelo que decidimos, posteriormente, elaborar uma atividade escrita em português, através da qual os sujeitos teriam de explicar, de forma mais detalhada, a sua opinião acerca do contributo de cada língua no processo de aprendizagem do português (LE3). A concretização desta atividade (atividade 1) escrita em português, que não se encontrava prevista inicialmente, permitiu-nos não só avaliar o grau da consciência (meta)linguística dos sujeitos acerca do papel de cada língua na aprendizagem do português, como também identificar as estratégias usadas pelos mesmos para estabelecerem correspondência entre as línguas do repertório e a língua-alvo, o português (LE3) (ver Tabelas 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33 e 34 do Capítulo 7; Atividade 1; Anexo 5 – 5.1 e 5.2).

De facto, a atividade 1 tem interesse didático na medida em que o aprendente pode evidenciar uma *consciência contrastiva*, identificando *semelhanças e diferenças* entre as línguas que já conhece (Ançã, 2003; Ançã & Alegre, 2003) e a língua-alvo nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais (Gombert, 1990; Vieira, 1998; Barbeiro, 1999; Perales Ugarte, 2004; Osório, 2007).

É de sublinhar que estas primeiras produções escritas dos sujeitos nos possibilitaram, também, ter uma ideia preliminar sobre os desvios provocados pelas transferências linguísticas cometidas pelos sujeitos, bem como, já dissemos, sobre as estratégias que usam no processo de apropriação do português (LE3).

No que toca à segunda questão da **Parte B**, esta pretendeu identificar as percepções dos sujeitos acerca das dificuldades que apresenta o português ao nível fonético,

morfológico, sintático, semântico e pragmático no processo da sua aprendizagem. Na altura, pensámos que as (eventuais) respostas que íamos obter da referida questão podiam ser úteis, se por uma razão ou outra, não tivéssemos acesso às produções escritas, como pretendíamos. Apesar de recolher dados da produção escrita, não deixámos de compilar tais respostas dos sujeitos (conhecimento declarativo) (Anexo 3 – 3.2), permitindo-nos verificar, ainda que de forma sucinta, se os sujeitos tiveram, ou não, consciência das dificuldades que enfrentavam na aprendizagem da língua portuguesa (LE3).

Ora, se as **Partes A e B** do questionário foram planeadas de um modo geral para recolher dados referentes ao repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos e aos seus efeitos no processo de apropriação do português (LE3), a **Parte C** teve como finalidade a recolha de dados que nos permitiram caracterizar o contexto de aprendizagem do português como LE, identificando as motivações da aprendizagem, bem como a exposição que os sujeitos têm à língua portuguesa (número de aulas/semana; tempo dedicado fora das aulas/semana; meios através dos quais os sujeitos contactam com o português) (cf. Anexo 3. 3.1; Gráficos 3, 4, 5, 25, 26, 27 e 28; Capítulo 6).

Efetivamente, todas estas informações foram muito importantes, na medida em que proporcionaram uma ideia geral sobre a exposição que os sujeitos tinham à língua portuguesa, bem como sobre o contexto onde se desenvolve o seu ensino.

Por fim, não deixamos de referir que, antes da aplicação do questionário, os alunos foram previamente informados de que estávamos a desenvolver um estudo, no âmbito de uma investigação para doutoramento, sobre a aprendizagem do português (LE3) por estudantes universitários, esclarecendo que espécie de colaboração o investigador esperava deles (p. e., resposta aos questionários, realização eventual de entrevistas e realização de algumas atividades escritas). A opção pelo preenchimento do questionário no início de uma Aula Aberta que o investigador dinamizou foi tomada após a ponderação de vários fatores: por um lado, garantia da participação de todos os alunos, bem como preenchimento individual de cada questionário e, por outro, embora tivéssemos tentado colocar as questões da forma mais clara possível, permitir que as dúvidas que os alunos pudessem ter, na presença do investigador e do professor, fossem esclarecidas de imediato. Nesta perspetiva, pedimos que as eventuais dúvidas fossem esclarecidas de forma individual para evitar o efeito de contágio das ambiguidades.



Antes da entrega dos questionários, o professor da turma lembrou aos alunos que as respostas não serviriam para qualquer tipo de avaliação. Da nossa parte, informámos que, com este questionário, não procurávamos respostas “certas” ou “erradas” mas, simplesmente, as respostas que refletissem o pensamento sincero de cada um dos alunos. Foi perguntado aos inquiridos se preferiam preencher o questionário redigido em francês ou em português. Todos os alunos optaram pelo preenchimento do questionário em português, à exceção de 3 alunos que demonstraram alguma insegurança, pedindo as duas versões para que confirmassem, no questionário elaborado em francês, se a sua interpretação das questões elaboradas em português havia sido a correta. No decorrer do preenchimento do questionário, surgiu uma dúvida, nomeadamente, para 3 alunos, na questão 1 (Parte A) relativa à duração da aprendizagem do árabe padrão (L1) e do francês (LE1), perguntando se a contagem englobava os primeiros anos de contacto ou não. A dúvida, colocada pelos referidos alunos, foi esclarecida pelo investigador, individualmente.

No que concerne ao tratamento dos dados recolhidos, apesar de se privilegiar inicialmente a análise qualitativa de cariz interpretativo, compreensivo e indutivo, como já dissemos anteriormente, não deixámos de lado possíveis análises *quantitativas assentes em princípios estatísticos descritivos* (através do programa SPSS 19 e apresentadas em forma de gráficos e tabelas), destacando o *número de frequência de determinada resposta* (questionários) e, posteriormente, os desvios das transferências identificados na produção escrita dos sujeitos (Odlin, 1989; Jarvis, 2000; Araújo e Sá & Andrade, 2002; Osório & Pinto, 2012).

Rematando, podemos dizer que por mais cuidadosos que possamos ter sido na elaboração do questionário, este resulta às vezes incompleto, na medida em que as suas questões podem condicionar as respostas dos inquiridos. No caso deste questionário, julgamos que estes constrangimentos foram ultrapassados através da realização de pré-teste do questionário, bem como através da colocação de perguntas abertas, dando aos inquiridos várias alternativas para as respostas. Além disso, as questões colocadas relacionam-se com o “mundo dos aprendentes”, ou seja, solicitámos informações que os sujeitos efetivamente conhecem.

#### 4.2.4. Construção do corpus (produção escrita) de análise

Como já mencionámos, os dados obtidos através da primeira atividade de escrita serviram já para, nesta fase do estudo, identificar e comparar os tipos de transferências cometidos pelos sujeitos de ambos os grupos, bem como as línguas ativadas pelos mesmos. Posteriormente, e com o intuito de recolher mais dados sobre a produção escrita, que nos permitiriam analisar os desvios detetados na interlíngua dos sujeitos, solicitámos ao professor da turma que nos fornecesse cópias da produção escrita dos alunos (Grupo 1 e Grupo 2) realizada durante as aulas. Neste sentido, pretendíamos obter 3 atividades de escrita dos sujeitos, de preferência atividades variadas, que deveriam ser realizadas em contexto natural de aula sem que os sujeitos consultassem qualquer material, inclusive o dicionário. Não obstante, por constrangimentos de tempo e de outra natureza inerentes à duração do funcionamento do curso, obtivemos do professor a produção de duas atividades realizadas por quase todos os sujeitos que foram inquiridos. Para colmatar esta “deficiência”, o professor da turma forneceu-nos outras produções de anos anteriores mas, porque não existem dados sobre os sujeitos que as realizaram, acabámos por não as incluir no *corpus* em análise.

As duas atividades foram realizadas em dois períodos do ano letivo que, segundo o professor da turma, não distaram muito entre si. Este tipo de *corpus* não nos permitiu analisar o desenvolvimento da competência linguística em português (LE3), algo que também não integrava o nosso objetivo de estudo, mas possibilitou-nos recolher dados de todos os sujeitos que participaram desde o início no estudo e que responderam aos questionários e participaram na entrevista coletiva, com exceção para o sujeito 08 do Grupo 1. Por forma a obter um *corpus* equilibrado entre os sujeitos dos dois grupos e, sobretudo, para controlar variáveis individuais dentro do Grupo 1, tivemos de descartar a produção de dois sujeitos (08 e 09) porque estes diziam ter mais exposição ao francês por razões familiares, contrariamente aos restantes colegas.

No que respeita às atividades escritas 2 e 3 realizadas pelos sujeitos, a segunda versou sobre o **Quotidiano**, tendo como objetivo avaliar os alunos na compreensão de textos e na produção escrita em matérias já ensinadas durante as aulas. Essa matéria focava, a nível gramatical, a conjugação dos verbos no indicativo, entre os quais os verbos reflexos, os verbos “ser” e “estar”, o uso das preposições, entre outros e, a nível lexical, o uso dos advérbios de tempo, as horas, e outro vocabulário geral. No fim desta segunda

atividade, os sujeitos tinham que elaborar uma redação em língua portuguesa que respondesse à seguinte questão: “o que é que vocês fazem habitualmente durante o dia?”.

Em relação à terceira atividade – que abordou a temática **“Relações familiares e habitação”** – esta pretendia avaliar, para além da compreensão de texto, outras competências dos alunos, desta vez relacionadas com aspetos gramaticais, tais como “Verbo estar a + infinitivo” (ação a decorrer no momento presente), o Presente do Indicativo (ação do indicativo no presente), Pronomes Possessivos (pronome + nome) e (nome + determinante). Além destas estruturas específicas, os alunos teriam a possibilidade de mobilizar outros conhecimentos já abordados em aulas anteriores. No fim destas atividades os sujeitos tinham que elaborar uma redação em língua portuguesa, *descrevendo a sua casa e família* (cf. Atividade 2 e 3; Anexo 5 – 5.1, 5.3 e 5.4).

Recorda-se que, durante a realização das atividades, os alunos não estavam autorizados a consultar qualquer material de apoio, incluindo os dicionários. Na posse destas informações, tal como pressupõem os estudiosos sobre a IL e a transferência linguística, consideramos, por um lado, que a recolha dos dados pode ser considerada *elicitação clínica*, isto é, os sujeitos produzem dados de qualquer natureza, neste caso a atividade escrita e, por outro, como uma *eliciação pelo uso de métodos experimentais*, em que os dados poderiam integrar itens linguísticos específicos que o professor/investigador quisesse investigar (Fortes, 2002, p. 124).

Por fim, apesar de considerarmos que se trata de dados específicos (*specific sample*), uma vez que as atividades escritas em português se limitaram a 28 produções, realizadas por 14 sujeitos, representando dois grupos com perfis linguísticos (relativamente) diferentes, a verdade é que, tendo em conta o contexto educativo onde se desenvolveu o estudo, sem grande tradição em estudos portugueses, e a análise comparativa que efetuámos, tais dados não deixam de ser representativos (*massive sample*) (Fortes, 2002).

#### **4.2.4.1. Metodologia de análise da produção escrita**

Tendo em conta os objetivos do estudo, analisámos os desvios em relação à norma (transferências interlinguística e intralinguística), seguindo a metodologia da AC dos Erros de Corder, na qual se inspiram a maioria dos estudos sobre a interlíngua não apenas na área de ASL mas também na área de ATL. Trata-se de uma metodologia que se fundamenta numa análise contrastiva – versão moderada – Wardhaugh (1991 [1970]), porque parte das

produções reais dos sujeitos, destacando os desvios verificados na produção dos sujeitos (interlíngua) sistemáticos (influências interlinguísticas e intralinguísticas).

Como se percebe, na AE, o sujeito é visto, numa perspectiva construtiva-cognitiva, como o processador ativo de informação, integrando novos conhecimentos, baseando-se nos já existentes. A AE encara os desvios como algo natural, que faz parte do processo/estratégia de aprendizagem e reflete uma competência transitória, parcial, evolutiva, desequilibrada, cuja análise e compreensão é imprescindível para qualquer reflexão didática.

Partindo deste pressuposto, após coligir os dados do nosso *corpus* (produção escrita dos sujeitos), foi necessário identificar os desvios de transferência e proceder à sua análise, o que integrou vários critérios: descritivo-linguístico, comunicativo, etiológico-linguístico e pedagógico (Gargallo, 1993), inspirados nos estudos clássicos de Corder (1992 [1971], 1981, 1983).

#### **4.2.4.1.1. Identificação dos desvios**

Como tem sido “tradição” nos estudos da IL, no momento de identificar os erros/desvios levanta-se sempre o problema da definição e/ou do que se entende por um erro/desvio/inadequação (cf. Fernández, 1997; Cristiano, 2010). Assim, se na oralidade existe a tendência de “aceitar” os desvios de falantes de uma LE (e não só), sobretudo quando estes não afetam a comunicação, na expressão escrita, os desvios, embora se reconheça o seu valor didático, são sempre corrigidos de acordo com a norma vigente em qualquer língua. Nesta sequência, e sem pretender prolongar aqui esta discussão, neste estudo entendemos por desvio/erro toda a “transgressão” involuntária a uma determinada norma linguística (Gargallo, 1993, p. 91; Fernández, 1997, pp. 28-29; Fortes, 2002, p. 125; Gonçalves, 2005, p. 3; Cristiano, 2010, p. 45), existente nas gramáticas ou nos manuais escolares. Em princípio, estes desvios surgem quando o aprendente de uma LE ainda não aprendeu e/ou automatizou a forma considerada correta nos vários níveis linguísticos (Stroud, 1997, p. 8; Pérez, 2004, p. 21).

Neste estudo, o processo de identificação dos desvios na produção dos sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2) foi acompanhado da sua respetiva reconstrução reportada às *regras* do português europeu (interpretação normal) e ao contexto no qual o enunciado foi produzido (interpretação plausível) (Corder, 1981, pp. 37-38). Assim, após a identificação e categorização dos desvios cometidos pelo Grupo 1 e pelo Grupo 2, e sua respetiva

reconstrução (cf. Anexo 6 – 6.3; 6.3.1, 6.3.2 e 6.3.3), analisámos os desvios com base nos critérios já mencionados e seguidamente descritos.

**4.2.4.1.2. Critério descritivo-linguístico** – classificação dos desvios causados por omissão, adição, seleção errada ou permuta, que ocorrem na estrutura superficial na *categoria lexical* e, também, *gramatical* (Cristiano, 2010) (cf. Anexo 6 – 6.3.2 e 6.3.3; ver Tabela 35, 36 e 37). Na análise da categoria lexical dos dados, nomeadamente nas subcategorias dos substantivos e dos verbos, não destacámos apenas os desvios que afetam a forma, mas também os que afetam o significado, incluindo, deste modo, na análise, o **critério comunicativo** (classificação de erros baseada no efeito da comunicação, ou seja, aqueles desvios que impedem a transmissão da mensagem na língua em estudo) (cf. Tabela 38; Capítulo 7). Na categoria gramatical, e suas respetivas subcategorias, destacámos além dos desvios da omissão/inibição, adição e falsa seleção verificados nos artigos definidos, nos pronomes possessivos e nos verbos, outros que afetam a concordância nos pronomes possessivos e a colocação (ênclise, próclise) dos pronomes átonos, com destaque para as estruturas marcadas (cf. Tabela 45; Capítulo 7).

**4.2.4.1.3. Critério etiológico-linguístico** – classificação dos desvios baseados no conceito de transferência linguística, dependendo da direção da mesma: desvios intralinguísticos e interlinguísticos. Como já dissemos anteriormente, *devido à natureza complexa da linguagem e às variações individuais* (Odlin, 1989; Jarvis, 2000), o investigador/professor deve conhecer, não apenas a biografia linguística dos sujeitos (tipologia linguística, índices de proficiência e exposição às línguas) mas também as suas línguas (não excluindo aqui o seu conhecimento passivo) que lhe permite efetuar uma análise contrastiva “cognitiva”, a fim de interpretar os desvios encontrados nas produções escritas.

Desta forma, e como foi mostrado na parte teórica, se os sujeitos plurilingues – baseando-se no seu conhecimento linguístico anterior e na sua experiência de aprendizagem – testam hipóteses para escrever enunciados em L3/Ln, o professor e/ou investigador, por sua vez, não deixa de descrever e explicar os dados obtidos no estudo empírico sob a forma de probabilidade (Odlin, 1989), mas, obviamente, munido de um conhecimento profundo sobre a temática em estudo.

Nesta lógica, numa análise axial, procurámos identificar, tanto na categoria lexical como gramatical, a provável fonte dos desvios das transferências produzidas por ambos os

grupos (Grupo 1 e Grupo 2), ou seja, compreender quais as línguas que desempenharam um papel de *default supplier* (Hammaberg, 2006) ou de referência (Bono, 2006a, 2007, 2010) (cf. Tabelas 39 e 40; Capítulo 7), bem como de que forma estas se manifestaram nas produções escritas dos sujeitos.

A explicação dos desvios de transferência encontrados na escrita de cada grupo (Grupo 1 e Grupo 2) baseia-se, como já dissemos, na análise contrastiva entre as línguas conhecidas por cada grupo e a língua-alvo.

Assim sendo, na categoria lexical, apresentámos, numa análise comparativa da produção de ambos os grupos (Grupo 1 e Grupo 2), as transferências relacionadas com o vocabulário transparente e/ou opaco (cf. Tabelas 41, 42; Capítulo 7). Distinguimos ainda, em relação à transferência do léxico transparente, entre empréstimos diretos e indiretos (cf. Tabelas 43, 44 no Capítulo 7), mobilizados das línguas anteriormente aprendidas.

Na categoria gramatical, ao contrário do que acontece no léxico, afigura-se mais complexo determinar uma só fonte de transferência, já que existem entre as várias línguas, próximas ou afastadas, características comuns. Ainda assim, o grau de exposição de ambos os grupos às línguas da sua formação académica, bem como a autoavaliação obtida durante a análise aberta e axial, permitiram identificar a provável fonte das transferências, relacionada com a influência do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e com a do francês (LE1), no caso do Grupo 2.

Como se percebeu através desta exposição, e tendo em conta as questões de investigação, a apresentação dos dados e respetiva análise referem-se aos critérios acima mencionados, ora de forma separada (a título de exemplo, ver Tabelas 35, 36, 37), ora de forma conjunta (ver Tabelas 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44; Capítulo 7).

#### **4.2.4.1.4. Critério pedagógico**

Ainda nesta análise, não deixámos de destacar a importância didática dos desvios sistematicamente observados e de como estes podem ser aproveitados como estratégia de aprendizagem, *através da qual é possível mobilizar*, numa perspetiva construtivista-cognitiva, as línguas do repertório dos sujeitos, apoiando-se na noção *Noticing Hypothesis* (Schmidt, 1990, 2001; Schmidt & Frota, 1986) no processo de aprendizagem de português (LE3). Esta reflexão pretende enquadrar a aprendizagem de uma L3/Ln nos contextos educativos dos sujeitos, respeitando a sua biografia linguística, valorizando e otimizando, simultaneamente, as suas competências (meta)linguísticas anteriormente adquiridas.

Assim, o professor/investigador, baseando na sua experiência (incluindo aqui a investigação e a formação) – acaba por conjugar vários saberes linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos (Andrade & Moreira, 2002; Perrenoud, 2002; Grosso, 2006; Chiss, 2009) na sua reflexão e na ação didática (Schön, 1992; Alarcão, 2003). Para além disso, este tipo de estudo empírico permite aos professores, neste caso de LE, garantir um lugar de destaque na produção e disseminação do conhecimento didático (Vieira, 2013, p.11).

Em síntese, procurámos, ao longo das etapas da recolha de dados e da respetiva análise, cumprir uma metodologia cuidadosamente estruturada, mas ainda assim flexível, de forma a respondermos às questões formuladas, imprimindo credibilidade e rigor ao estudo com o intuito de alcançar os objetivos definidos.

Assim, terminada a explicação sobre os aspetos mais importantes relacionados com a metodologia, os instrumentos de recolha de dados e as respetivas técnicas de análise, passaremos seguidamente a apresentar a análise e os seus resultados.





# 5

## **Elementos de contextualização do estudo**



## Capítulo 5 – Elementos de contextualização do estudo

“L’apprenant n’est pas un individu isolé mais un acteur social, membre d’un ou de plusieurs groupes, constamment engagé dans des actions collectives: il est un être incarné, ancré dans des contingences historiques et sociales”

(Gajo & Mondada, 2000, p. 23).

### Introdução

Tal como se afigura na citação de Gajo e Mondola (2000) que serve como epígrafe para este capítulo, os dados recolhidos neste estudo têm de ser analisados tendo em conta as especificidades do contexto, uma vez que, como defendem alguns investigadores, “toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu’elle contribue à façonner” (Blanchet, 2009, p. 2; ver ainda Cambra Giné, 2003, pp. 34-39; Araújo e Sá, 2005, s.p; Blanchet & Asselah-Rahal, 2008, p. 9; Blanchet, 2011, p. 16). Aliás, o investigador em DL é obrigado a compreender o funcionamento de parâmetros linguísticos, culturais, religiosos, sociais, políticos e até económicos dos contextos que está a estudar a fim de perceber melhor as representações que os atores (aprendentes e professores) produzem.

Na ordem desta ideia, Blanchet (2008) destaca a importância dos contextos locais em estudos realizados em países árabes sobre a aprendizagem do francês (LE) e do inglês (LE), na Síria e na Argélia, respetivamente. Este autor sublinha, por exemplo, a relevância da compreensão da cultura pedagógica e educativa (árabe-muçulmana) da Síria e das dinâmicas sociolinguísticas locais na contextualização do estudo Haykam Zreik sobre a aplicação do método comunicativo na Síria. De igual modo, Blanchet (2008) fala da importância de conhecer o sistema educativo argelino e o estatuto do francês neste país do Magrebe para contextualizar os estudos de Safia Asselah-Rahal que incidem sobre a interação verbal em inglês LE na sala de aula e na renovação dos manuais escolares desta língua.

Por isso, nesta linha de raciocínio, e visto que existem algumas semelhanças culturais e linguísticas entre Marrocos e os países acima referidos, julgamos oportuno e necessário apresentar alguns elementos de contextualização onde se desenvolve a investigação. Como já referimos no capítulo da metodologia, as informações aqui

apresentadas são fruto de uma descrição parcial – análise aberta – de alguns documentos oficiais e da entrevista feita ao responsável pela docência de português na Faculdade de Letras de *Dhar Mehraz* da Universidade de Fez. Estes elementos de contextualização, para além de nos permitirem compreender as especificidades educativas e sociolinguísticas do local, ajudar-nos-ão a conhecer a biografia linguística dos sujeitos e esta, por sua vez, facilitará, a caracterização do seu perfil linguístico.

Certamente, as informações recolhidas nesta fase do estudo – análise aberta – são relevantes para a compreensão, numa análise axial e seletiva, das reflexões metalinguísticas e, posteriormente, dos desvios presentes na transferências linguísticas encontradas na sua escrita em português (LE3).

Assim, numa primeira fase, com o objetivo de conhecer os diferentes ciclos de escolaridade percorridos pelos estudantes marroquinos até chegarem ao ensino superior, apresentamos a estrutura do sistema educativo marroquino. Depois, numa segunda fase, analisamos a paisagem linguística do país, ou seja, identificaremos as línguas (oficiais e estrangeiras) lecionadas no sistema educativo marroquino, a cronologia e a duração da sua aprendizagem, bem como a sua carga horária semanal. Referimos, precisamente neste ponto, as línguas aprendidas pelos sujeitos participantes nesta investigação: árabe (L1), francês (LE1) inglês e espanhol (LE2) e, por último, português (LE3).

Abordamos, igualmente, o *amazigh*, em relação ao qual abrimos uma exceção, pois nenhum dos sujeitos inquiridos diz que sabe e/ou estuda esta língua, pois a língua *amazighe* só se tornou, em 2011, como já dissemos, uma das línguas oficiais do país.

Além disso, nesta segunda fase, retomamos o tópico do contexto sociolinguístico onde estão inseridos os sujeitos, no sentido de compreendermos como é feito o uso social das línguas aprendidas na escola, juntamente com o dialeto marroquino (*dārija*). Nesta perspetiva, apresentamos, de forma sucinta, alguns tipos de diglossia (árabe padrão-dialeto marroquino; árabe padrão-dialeto marroquino-francês e árabe padrão-francês-dialeto marroquino), que se vive em Marrocos, tal como nos outros países do Magrebe.

### 5.1. Breve apresentação de Marrocos

Marrocos, fazendo fronteira a oeste com o Oceano Atlântico, a norte com o mar Mediterrâneo, a leste com a Argélia e a sul com a Mauritânia, tem uma localização geográfica privilegiada no Norte de África. É o país que estabelece a ligação entre os continentes, africano e europeu, e os mundos árabe e ocidental, como se pode observar no mapa que a seguir apresentamos:



Mapa 1 – Reino de Marrocos.<sup>38</sup>

Esta posição geográfica na bacia mediterrânica fez com que esta zona, chamada hoje de Marrocos, fosse desde sempre palco de passagem de vários povos, nomeadamente, os fenícios, os romanos e os bizantinos, que tiveram contacto com os berberes até à chegada dos árabes, que introduziram o Islão e a língua árabe.

<sup>38</sup> *Carte du Maroc* em: [http://www.routard.com/guide\\_carte/code\\_dest/maroc.htm](http://www.routard.com/guide_carte/code_dest/maroc.htm) (consultado a 24 de dezembro de 2012).

No início do século XX, tal como outros países do Norte de África, Marrocos teve o protetorado de França (1912 – 1965) e a colonização de Espanha (entre 1912 e 1956 a Norte; entre 1912 e 1975, a Sul). A presença colonizadora destes dois países europeus e a proximidade geográfica com Espanha, que ainda marca a sua presença em Ceuta e Melilla, condiciona, de certo modo, como veremos mais adiante, a paisagem linguística do país.

Atualmente, com a presença de árabes, berberes, muçulmanos e judeus, Marrocos continua a ser um país caracterizado pela diversidade étnica, religiosa e cultural, que se manifesta não só a nível linguístico (árabe e berbere, línguas oficiais do país) mas também nas tradições e nas expressões artísticas (música, dança e artesanato) que identificam cada uma das suas regiões.

A população de Marrocos é de 34 milhões de habitantes e a sua superfície é de 710 850 km<sup>2</sup>. Ao longo do século XX, desde 1912, o país teve um forte crescimento, tendo-se multiplicado por seis a sua população. A proporção de residentes urbanos tem vindo a aumentar, tendo atingido os 55% em 2005. Existem em Marrocos cerca de 30 cidades com mais de 100 mil habitantes e outras 3 cidades com mais de 1 milhão: Casablanca, Rabat-Salé e Fez<sup>39</sup>.

Rabat, a capital de Marrocos, abriga todos os ministérios e o poder político, e Casablanca, a maior cidade do país, concentra as grandes empresas e complexos industriais. Marrocos tem outras grandes cidades – aquelas que se designam por “cidades imperiais” – que foram capitais das antigas dinastias que governaram o reino de Marrocos. Entre elas, além de Rabat e Casablanca, inclui-se Fez (cidade cultural) e Marraquexe (primeira cidade turística). Os habitantes de Marrocos são desigualmente distribuídos pelo território, pois a região do litoral e as planícies do norte, em conjunto, albergam, aproximadamente, metade da população.

A religião oficial do país é o Islão mas é permitida a prática de outras religiões. Os judeus marroquinos e os estrangeiros seguidores de outras crenças religiosas praticam livremente a sua fé, sem quaisquer restrições. Esta liberdade é assegurada pela constituição marroquina (artigo 6). A nível político, Marrocos “est une monarchie constitutionnelle, démocratique parlementaire et sociale” (Constituição de 2011, artigo 1). Acompanhando a evolução do país, a Constituição de Marrocos foi revista, desde a Independência de Marrocos, desde 1956 até hoje, em diversas ocasiões (1962, 1970, 1972, 1992, 1996 e,

---

<sup>39</sup> Página *web* da Embaixada do Reino de Marrocos em Lisboa. Disponível em: [http://www.emb.marrocos.pt/textos/historia/geografia\\_3.html](http://www.emb.marrocos.pt/textos/historia/geografia_3.html). (Consultado a 10 de abril de 2012).

mais recentemente, 2011). Desde 1999, e após o falecimento do rei Hassan II, Marrocos é governado pelo rei Mohammed VI, que nomeia um chefe de Governo dentro do partido que ganha as eleições.

A economia de Marrocos, sem os recursos do petróleo de outros países árabes, baseia-se, além de na agricultura, no turismo e na indústria de *offshoring*. Estas duas últimas atividades fazem com que a aprendizagem de LE se torne uma necessidade e/ou uma exigência para o mercado de trabalho marroquino.

A nível educativo, o documento *La Charte Nationale d'Éducation et de Formation* [CNEF] (1999) constitui o quadro de referência na política de reforma do ensino em Marrocos:

La charte constitue incontestablement un acquis d'une importance capitale et représente un réel cadre de référence en matière de politique éducative et de réforme. Produit d'un effort collectif issu d'un large consensus elle a permis de jeter les bases d'un véritable projet national de l'éducation et de la formation destiné à réconcilier la nation avec son école (Commission Spéciale d'Éducation et de la Formation [COSEF], 1999, p. 13).

Este documento oficial coloca o aluno, em geral, e as crianças, em particular, no centro da reflexão e da ação educativas. Entre outras diretrizes, aponta para a generalização da educação básica, para a alfabetização e educação não formal e para a adequação do sistema de educação às necessidades económicas do país. Nesta sequência, e para responder a estas exigências educativas, depois das reformas empreendidas em 2003, o ensino em Marrocos está organizado em três grandes departamentos: Departamento do Ensino Escolar (do Pré-escolar até ao Secundário Qualificativo); Departamento da Alfabetização e da Educação Não formal e Departamento do Ensino Superior (ensino universitário - post-“baccalaureat” (Ministère de l'Éducation Nationale [MNE], 2008, p. 4).

Apresentado este leve esboço de Marrocos, passaremos a aprofundar o conhecimento acerca do sistema educativo marroquino.

## 5.2. Sistema educativo marroquino<sup>40</sup>

Em Marrocos, o ensino inspira-se na fé islâmica moderada e tolerante, como referem as primeiras frases do documento da CNEF:

Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise (CNEF, 1999, p. 6).

O sistema educativo marroquino compreende três ciclos: o Pré-escolar (2 anos) e a Primária<sup>41</sup> (6 anos); o Ensino Secundário, “Collégial” (3 anos) e Qualificado<sup>42</sup> (3 anos), e, por último, o Ensino Superior: Licenciatura (3 anos), Mestrado (2 anos) e Doutoramento (3 anos).

### 5.2.1. Ensino Pré-escolar

Existem dois tipos de pré-escolas: jardins-de-infância e escolas corânicas. Os jardins-de-infância são escolas particulares, algumas delas com apoio estatal, mais localizados nas cidades; as escolas corânicas, designadas em árabe como *Koutab* ou *Mssid*, encontram-se tanto nas aldeias como nas cidades. No ano letivo de 2003/2004, as escolas tradicionais acolheram 88,4% das crianças (MENESFCRS, 2008, p. 27).

A educação pré-escolar é uma etapa inicial que tem como objetivo facilitar, essencialmente, o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e afetivo da criança, assim como a sua autonomia e socialização. É nesta fase que se introduz a aprendizagem da escrita das línguas oficiais do país, a língua árabe e o *amazighe*, e a aprendizagem do Corão, através da sua memorização e recitação, sobretudo nas escolas corânicas tradicionais.

### 5.2.2. Ensinos Primário e Secundário

A seguir ao Ensino Pré-escolar, os alunos ingressam na escola Primária, cuja duração é de 6 anos. Este ciclo de ensino é frequentado pelos alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos e está dividido em duas fases. A primeira fase tem a duração de 2 anos, visando, principalmente, a consolidação e alargamento dos

---

<sup>40</sup> Todas as informações sobre o sistema educativo marroquino foram recolhidas em três documentos oficiais: *Charte nationale d'éducation et de formation* [CNEF], (1999, pp. 24-35); *Aperçu sur le système Éducatif du Maroc* [MENESFCRS], (2004, pp. 20-24); *Rapport national sur le développement de l'éducation*; Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique [MENESFCRS], (2008, pp. 10-12).

<sup>41</sup> Usamos esta designação como tradução da palavra francesa “*Primaire*” (ver o organigrama do sistema educativo marroquino in MENESFCRS, 2004, p. 19 – Anexo 1).

<sup>42</sup> Nos documentos oficiais a designação em francês é “*secondaire collégial et qualifiant*”.



conhecimentos obtidos no ensino pré-escolar para que todas as crianças, aos 8 anos de idade, tenham uma base comum e adequada de instrução e de socialização. Além disso, esta primeira fase objetiva o desenvolvimento de competências em língua árabe (compreensão e expressão orais e escritas), que é a língua de estudo e comunicação nas outras disciplinas curriculares; ao mesmo tempo que introduz noções de ordem, de classificação e de seriação, e incrementa a apropriação das regras cívicas e dos valores de reciprocidade, de cooperação e de solidariedade (MENESFCRS, 2004, p. 21). A continuação deste ciclo por mais 4 anos pretende, grosso modo, aprofundar e sedimentar as aquisições realizadas no ciclo anterior.

A nível linguístico, esta segunda fase é orientada tanto para o desenvolvimento das capacidades de compreensão em árabe (L1), como para a aprendizagem obrigatória da primeira língua estrangeira, o francês (LE1), que ocorre precisamente no primeiro ano deste ciclo. O ensino do francês (LE1), nesta fase, visa a iniciação da aprendizagem da escrita, da leitura e da expressão oral. Os alunos deste ciclo devem obter o certificado de estudos primários para que sejam admitidos no Ensino Secundário “Collégial”, cujo propósito, para além de aprofundar os objetivos gerais dos ciclos anteriores, é:

- l'appui au développement de l'intelligence formelle des jeunes, notamment par la formulation et la résolution de problèmes, l'exercice mathématique, la simulation de cas;
- l'initiation aux concepts et lois de base des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'environnement;
- la découverte active de l'organisation sociale et administrative, aux niveaux local, régional et national;
- l'initiation à la connaissance de la patrie et du monde, sur le plan Géographique, historique et culturel;
- la connaissance des droits fondamentaux de la personne humaine et des droits et devoirs des citoyens marocains;
- l'apprentissage de compétences techniques, professionnelles, artistiques et sportives de base, liées aux activités socio-économiques adaptées à l'environnement local et régional de l'école (COSEF, 1999, pp. 28-29).

No fim do ciclo do ensino Secundário "Collégial", os alunos devem obter o “brevet d'enseignement collégial” para serem admitidos no Ensino Secundário Qualificativo, considerado este a última fase antes do acesso ao Ensino Superior, e que difere de outros ciclos pela especialização e pela iniciação à aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (espanhol, inglês, alemão ou italiano). No último ano deste ciclo, os alunos da formação geral, técnica e profissional devem ficar aprovados no exame nacional para

obterem o certificado do *Baccalauréat* (12.º ano) através do qual ingressarão no ensino superior.

### 5.2.3. Ensino Superior

Em linhas gerais, de acordo com as recomendações do CNEF (1999), que foram aplicadas na reforma de 2003-2004, o sistema de gestão das universidades é semelhante ao de Bolonha pela adoção do sistema LMD (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento):

«L'enseignement universitaire comportera un premier cycle, un deuxième cycle et un cycle de doctorat qui seront sanctionnés par des diplômes définis par l'Etat, outre les diplômes spécifiques que chaque institution peut instaurer, notamment dans le domaine de la formation continue » (CNEF, 1999, p. 33).

No Ensino Superior, o acesso às faculdades de tecnologias está sujeito a uma seleção com base nas notas obtidas nos dois últimos anos do Secundário Qualificativo, seguido, por vezes, de uma entrevista ou de um exame de acesso. Quanto às outras instituições universitárias, como as faculdades de Medicina e de Farmácia, a Escola Superior Mohammedia de Engenharia e as escolas de Comércio e de Gestão, a Escola Nacional de Administração, Escola Nacional de Ciências Aplicadas, entre outras, a admissão exige, desde a sua criação, uma pré-seleção e a realização de um exame de acesso.

No que diz respeito às faculdades de Letras e Ciências Humanas, às faculdades de Ciências e de Direito, não são impostos, em princípio, critérios de pré-seleção nem exame de acesso e, por isso, são aquelas que acolhem o maior número de alunos. Além de cursos de literaturas e línguas árabes e estrangeiras, filosofia, estudos islâmicos, história e geografia, entre outros, as faculdades de Letras e Ciências Humana oferecem vários cursos livres ou de opção em línguas (chinês, coreano, hebraico, japonês, neerlandês, turco, persa e português), através de leitorados dos respetivos países. No caso do português, objeto desta investigação, como abordaremos mais adiante, este é ensinado como curso livre, até esta data, em 3 universidades marroquinas (Aljadida, Casablanca e Fez) e, como curso de licenciatura, na universidade de Rabat.

Além do ensino superior público, estima-se que haja em Marrocos mais de 80 escolas superiores e faculdades privadas que ensinam em áreas diferentes do conhecimento, tais como Ciências da Informação, Turismo, Gestão, Economia (contabilidade, auditoria...), número este que tende a crescer, dado o aumento de

candidatos. Um dos indicadores desta tendência foi a recente instalação de várias universidades privadas internacionais nas cidades de Rabat (Universidade Internacional), Casablanca (Universidade Internacional de Casablanca), Marraquexe (Universidade Privada de Marraquexe) e Agadir (Universiapolis).

É de salientar que os objetivos da universidade pública foram redefinidos após a reforma do ensino em 2003, traçando como prioridades a investigação científica, o desenvolvimento de todos os domínios do saber, a inovação, a formação de competências e a transdisciplinaridade.

Recapitulando o que até aqui foi referido, podemos dizer que os alunos que integram o sistema educativo marroquino passam por três fases de formação.

A formação recebida no ensino Primário e no Secundário “Collégial” e Qualificativo é contabilizada em 12 anos (no caso de o aluno não necessitar de repetir nenhum ano escolar).

Constatamos que o sistema educativo marroquino valoriza a aprendizagem das línguas oficiais (árabe e, recentemente, o berbere) e das línguas estrangeiras, sendo que estas são introduzidas de forma progressiva, começando pelo francês (LE1), a língua privilegiada, ministrada a partir do terceiro ano do ciclo Primário, enquanto que o espanhol, o inglês, o alemão ou o italiano (LE2) são línguas ensinadas no Secundário Qualificativo.

Ainda no que respeita à aprendizagem da LE, a maior parte das faculdades de letras dispõe de uma oferta cada vez maior e mais diversificada de LE, nomeadamente, chinês, hebraico, japonês, turco, russo, português, entre outras.

Verificamos ainda que, seguindo as recomendações do documento oficial CNEF (Quadro de referência para a reforma do sistema educativo marroquino), foram aplicadas alterações no ensino superior no ano letivo (2003-2004), culminando na adoção do processo Bolonha: Licenciatura – Mestrado – Doutoramento (LMD). Apesar das reestruturações iniciadas em 1999 e aplicadas em 2003, o Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior, da Formação de Quadros e da Investigação Científica (MENESFCRS) lançou “le Programme d’Urgence 2009-2012” com a finalidade de “consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l’Education et de

Formation” (Discurso Real de Outubro de 2007, citado por Tawil, Cerbelle, & Alama, 2010, p. 4).

Terminada a apresentação deste primeiro elemento de contextualização, que nos permitiu ter uma ideia sobre o sistema educativo marroquino em geral, e com o intuito de aprofundar a questão das línguas, passaremos a analisar, mais detalhadamente, a paisagem linguística de Marrocos: o seu ensino/aprendizagem, a cronologia da sua aprendizagem, o seu estatuto e o uso e/ou a função social de cada língua.

### **5.3. A paisagem linguística marroquina: da aprendizagem escolar ao uso social**

A paisagem linguística é um conceito que se refere não apenas às linguagens de sinais, cartazes e outras inscrições linguísticas, presentes e visíveis nos espaços públicos, mas também ao funcionamento das línguas e as interações linguísticas realizadas pelos indivíduos num determinado território (Manzano, 2004, pp. 54-55).

Assim, no caso da paisagem linguística de Marrocos, esta é marcada pela diversidade linguística onde coexistem, a nível educativo e social, várias línguas oficiais e estrangeiras, de forma hierarquizada e dita complexa, tal como nos indica Koucha (2000) “la situation linguistique au Maroc est sans doute l’une des plus complexes et des plus originales dans le monde arabe” (Koucha, 2000, p. 279). Esta complexidade, resultando do contacto entre várias línguas e, consequentemente, escapando a qualquer análise categórica e/ou definitiva (Bianchini, 2007), é descrita amiúde como “diglossia”, “triglossia” (Youssi, 1983; Chekayri, 2006) e até “multiglossia” (Walters, 1996) ou “pluriglossia” (Manzano, 1993). Este facto tem levado os investigadores a considerarem a população marroquina como bilingue e/ou plurilingue, como avança Felk (1999):

Le Maroc semble avoir adhéré, depuis l’indépendance, à une certaine «stratégie plurilingue» dans la gestion de son paysage linguistique [...]. Le plurilinguisme constitue en effet une caractéristique saillante de la société marocaine, que ce soit au niveau de l’éducation et de la formation, ou sur le plan de l’administration, de l’économie ou de la culture (Felk, 1999, p. 53).

Certamente que houve fatores históricos, religiosos, culturais, económicos e políticos a contribuir para a diversidade da paisagem linguística de Marrocos. A nova constituição (2011), numa linha de continuidade com as anteriores, consolida, o árabe como língua oficial e recomenda a aprendizagem e o domínio de LE:

L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception;

(....) De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines (artigo 5; Constituição, 2011, p. 5).

Em relação às línguas oficiais, parece muito claro que o artigo 5.º da Constituição responsabiliza o Estado pela proteção do árabe, pelo seu desenvolvimento e pela sua promoção na vida quotidiana, por um lado, e, por outro, explica o reconhecimento do *amazighe* como língua oficial do Estado, pelo facto de esta língua ser património comum a todos os marroquinos, independentemente da sua origem.

Além das línguas oficiais, a Constituição marroquina, no mesmo artigo, reitera a importância da aprendizagem e do domínio das LE mais utilizadas no mundo, considerando-as uma mais-valia na comunicação, na integração e no contacto com a sociedade do saber e, simultaneamente, uma manifestação de interesse na aproximação às diferentes culturas e no diálogo com outras civilizações.

Nesta breve reflexão, compreendemos que a política linguística marroquina gira em torno de dois pilares principais: a oficialização das línguas nacionais e o encorajamento da aprendizagem das LE, o que explica a sua introdução no ensino oficial, de forma progressiva, nos vários ciclos escolares. Neste sentido, e com o propósito de compreender melhor a diversidade da paisagem linguística de Marrocos, veremos, seguidamente, as razões históricas da presença de cada língua no sistema educativo marroquino, a carga horária destinada a cada uma delas e, por último, o uso social das mesmas.

### **5.3.1. Línguas oficiais**

#### **5.3.1.1. Língua árabe**

De acordo com Boukous (2005) e Quitout, (2007), a história da presença da língua árabe em Marrocos pode ser delimitada em 4 períodos: a introdução (século VII), a implementação (século IX), o reforço (século XII) e, por fim, a consolidação (século XV). Com efeito, a língua árabe foi introduzida, através da islamização, especialmente na parte noroeste do país, nas épocas de Oqba Ibn Nafi (640) e Mossua Inb Nuasair (711). A implementação do árabe junto das populações berberes foi concretizada após a fundação da

cidade de Fez, por Idrisse II, em 808 e, também, em consequência do aparecimento dos primeiros fluxos migratórios andaluzes que se instalaram na zona norte do país, em *Jbala*. Mais tarde, em 1118, a presença do árabe foi reforçada com a chegada das tribos *hilali*, também da Península Ibérica, que arabizaram a população local. E, finalmente, a consolidação do árabe ocorreu, no século XV, depois da reconquista de Granada. Neste mesmo período, e como consequência da chegada dos árabes andaluzes aos centros urbanos de Marrocos, o processo de arabização cresceu e estendeu-se a todo o país (Boukous, 2005, p. 73; Quitout, 2007, p. 31).

O árabe padrão é a primeira língua aprendida (L1) pelas crianças marroquinas em contexto formal que frequentam o sistema educativo público. Como referimos no primeiro capítulo, o árabe padrão não é considerado a Língua Materna (LM) dos marroquinos, ou de qualquer cidadão dos países árabes, mas é dominado pela maioria dos marroquinos, sobretudo por aqueles que terminaram os estudos da Primária e do Secundário, como esclarece Zerouali:

C'est une langue maîtrisée par une partie des marocains, généralement ceux qui ont terminé leurs études au primaire et au secondaire (Zerouali, 2011, s/p).

Após a independência de Marrocos, da libertação do protetorado francês em 1956, o árabe padrão voltou a ser a língua oficial do país. É uma língua veicular e transnacional que une Marrocos aos países árabes. O árabe, sendo a língua do Corão, é considerado um símbolo do património cultural árabe e muçulmano (Benzakour, Gaadi & Queffelec, 2000, p. 68; Boukous, 2005, p. 83; Benammour, 2009, p. 15). Aliás, é referência cultural (pertença ao mundo árabe) e religiosa (pertença ao mundo muçulmano) está omnipresente nos documentos oficiais marroquinos (CNEF, 1999, p. 6; Conseil Supérieur de l'Enseignement [CSE], 2009, p. 9). O uso do árabe padrão abarca as principais situações formais, nomeadamente as cerimónias oficiais, as instituições políticas e administrativas (especialmente as sessões parlamentares e a administração pública), os textos oficiais e os meios de comunicação social.

Por isso, e pelas razões que acabámos de referir, o árabe padrão (L1) afigura-se como uma disciplina obrigatória, ensinada nas cinco fases do sistema educativo marroquino: Pré-escolar (2 anos), Primária (6 anos: 2 + 4), Secundário “Collégial” (3 anos) e Qualificativo (3 anos) e no primeiro ano da universidade, mais precisamente nos cursos de línguas.

Assim, de acordo com estes dados, podemos afirmar que cada aluno marroquino tem a possibilidade de estudar o árabe padrão (L1) durante 14 anos, no mínimo, contando o contacto no pré-escolar e no primeiro ano das licenciaturas de línguas. A aprendizagem desta língua pode ser ainda prolongada se o aluno escolher a língua árabe como disciplina de opção, nos estudos superiores (licenciatura – 3 anos), quando a mesma não é a língua estudada no curso de especialização.

No que se refere à carga horária dedicada ao árabe padrão (L1), esta é relativamente elevada em comparação com a das línguas estrangeiras, especialmente na primária, ciclo no qual os alunos estudam árabe 11 horas por semana no 1.º e no 2.º ano; sete horas e seis horas e trinta minutos, respetivamente, no 3.º e 4.º ano; e seis horas por semana no 5º e 6º anos. No Secundário “Collégial”, a carga horária da língua árabe reduz-se para quatro horas semanais. No Secundário qualificativo, o ensino do árabe varia entre quatro ou cinco horas por semana, dependendo da área de estudos. Para sistematizar os dados acima referidos, apresentamos o seguinte quadro:

**Tabela 7 – Carga horária da disciplina de árabe no ensino Primário e Secundário**  
(CSE, 2009, p. 9)

<b>Primária</b>	<b>Carga horária/semana</b>
1.º e 2.º anos	11 h
3.º e 4.º anos	6 h 30 ou 7 h
5.º e 6.º anos	6 h

<b>Secundário “collégial”</b>	<b>Carga horária/semana</b>
7.º, 8.º e 9.º anos	4 h

<b>Secundário qualificativo</b>	<b>Carga horária/semana</b>
10.º, 11.º e 12.º anos	4 ou 5 h

Acresce que o árabe padrão (L1), além de ser uma disciplina autónoma em todos os ciclos de ensino, tornou-se, em 1985, no âmbito da segunda fase de arabização<sup>43</sup> do sistema educativo marroquino, a língua de instrução dos conteúdos culturais e sociais (educação islâmica, história, geografia, filosofia) e das disciplinas científicas (matemática,

<sup>43</sup> De acordo com Chami Moussa (1987, p. 171) "l'arabisation est la volonté de restituer à la langue officielle du Maroc, l'arabe moderne, la place et le rôle qui lui reviennent dans la vie de la nation. Dans le domaine de l'enseignement, l'arabisation se définit comme l'application de la décision prise par le Maroc indépendant de considérer la langue arabe moderne comme langue d'enseignement pour l'ensemble des matières" (2004, pp. 14-15).

biologia, geologia, física e química). Vale a pena recordar que, antes da arabização (1985 – 1989), todas as disciplinas científicas eram ensinadas em francês. A reforma educativa que implementou a arabização, embora nem sempre tivesse sido pacífica e não tivesse conseguido abranger o ensino superior, permitiu que a língua árabe se tornasse, também, a língua de estudo até ao *Baccalauréat* (12.º ano). No fundo, esta medida pretendia, como salienta Chami (1987, p. 171), "rendre à la langue arabe son statut de langue d'enseignement comme elle a toujours été avant l'indépendance". E, como consequência da arabização, ingressou no ano letivo 1989/1990 na universidade, o primeiro grupo de estudantes marroquinos "arabizados", ou seja, aqueles que estudaram as disciplinas de ciências em árabe ou que fizeram a educação científica em árabe (Tullon, 2009, p. 44; Abou Haidar, 2011, pp. 6-7).

Relativamente ao uso do árabe na vida quotidiana, e como já mencionámos, os marroquinos vivem em várias situações de diglossia, por exemplo: árabe padrão-dialeto marroquino; dialeto marroquino-*amazighe*; árabe padrão-francês; dialeto marroquino-árabe padrão-francês (Benzakour, Gaadi, & Queffelec, 2000, p. 81; Manzano, 2004, p. 64; Boukous, 2005, p. 95). Assim, começamos por explicar a primeira forma de diglossia, ou seja, o contacto entre o árabe padrão (língua culta e de comunicação formal) e o dialeto marroquino (língua materna dos marroquinos de origem não berbere), usado em circunstâncias informais ou semi-formais.

Como referimos de passagem no primeiro capítulo, o árabe padrão é uma língua de uso formal e o dialeto marroquino é a primeira língua adquirida para a maioria dos falantes nos países árabes, utilizada em todas as situações não formais do dia-a-dia, sem preocupação com a aplicação das regras gramaticais do árabe padrão. O contacto linguístico entre estes dois códigos tem a tendência para se transformar num *continuum* linguístico, através do qual emerge uma variedade intermédia híbrida, designado também por "árabe padrão simplificado" (Mabrou, 2007), ou "árabe padrão falado formal" (Tarrier, 1991), entre outras designações.

A criação linguística deste código, caracterizado pela hibridez e simplificação, não é estandardizada na escrita; partilha o léxico da língua árabe e alguns traços morfológicos, sintáticos e fonológicos do árabe dialetal (Ennaji & Sadiqi, 1994). Trata-se de uma variante oral, ou seja, um código de interação cada vez mais utilizado na comunicação oral



semiformal, desenvolvido por interlocutores alfabetizados que não se sentem na obrigação de respeitar todas as normas gramaticais do árabe padrão.

Concluindo este ponto relacionado com o árabe padrão, vemos que a sua presença em Marrocos remonta ao século IX, passando por alguns períodos históricos até à sua consolidação definitiva no século XV. Apesar de não ser a língua de comunicação nas situações informais, o árabe padrão é, por excelência, a língua da cultura árabe e da religião muçulmana, o que lhe propicia ser a língua veicular e transnacional, justificando-se, assim, que seja a primeira língua aprendida na escola, estendendo-se por um período mínimo de 14 anos. O seu estatuto no sistema educativo marroquino foi sendo cada vez mais valorizado, sobretudo depois da arabização do ensino que a tornou língua de estudo na Primária e no Secundário.

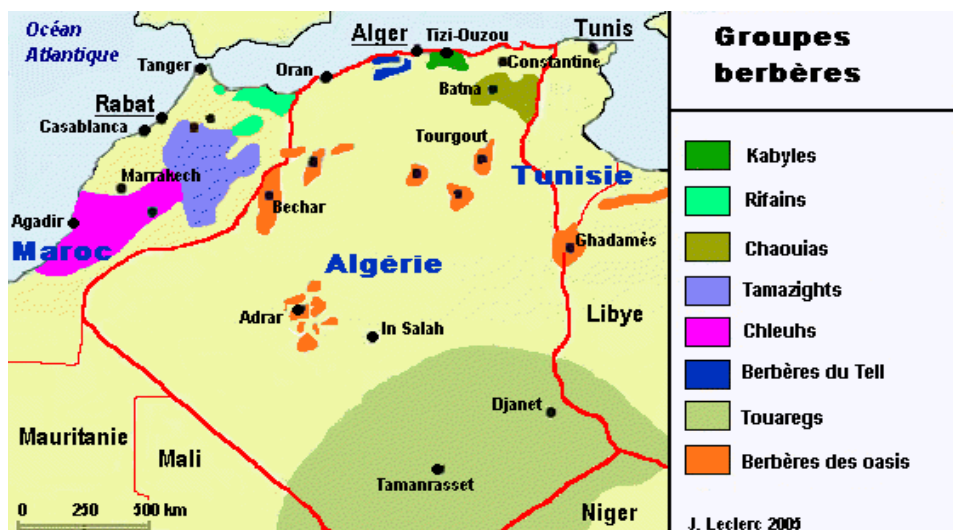
Para além do árabe padrão (língua oficial), surge o *amazighe* (ou berbere), cuja recente oficialização chamou a atenção para a necessidade de respeitar a diversidade linguística existente em Marrocos.

### 5.3.1.2. Amazighe<sup>44</sup> (ou berbere)

Em Marrocos, o *amazighe* é a língua que se falava antes da chegada dos árabes ao país, ou seja, é a língua dos berberes, povos autóctones do Norte de África. Segundo os linguistas, o *amazighe* pertence à família linguística «chamito-sémitique» (Ennajji, 2001; Boukous, 2007). É usada como língua veicular, em variedades linguísticas, em muitos países africanos (zona antigamente chamada *Tamazgha*), da qual faziam parte Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia, Egito, Níger, Mali, Burkina-Faso e Mauritânia (Boukous, 2007: 3), conforme se ilustra no mapa<sup>45</sup>:

<sup>44</sup> Este é o termo atualmente usado, junto com *tamazighe*, em textos oficiais marroquinos (Constituição, decretos, circulares, etc.) em vez de berbere. A opção pelo uso do termo berbere e/ou *amazighe* é sustentada pela posição ideológica ou simbólica (cf. Boukous, 2005; El Barkani, 2010; Abouzaid, 2011).

<sup>45</sup> *Promotora Española de lingüística – Lengua Tarifit o Rifeña*. Disponível em: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/afroasiati/berber/tarifit> (consultado a 30 de junho de 2011).



Mapa 2 – Território chamado *Tamazgha*.

No caso de Marrocos, país que nos interessa neste estudo, encontramos três variantes do *amazighe* (*tachelhit*, *tarifit*, *tamazight*), falados por uma parte da população marroquina, estimada em 28,2%<sup>46</sup> em algumas zonas do país: no Nordeste e na Zona do Atlas. O *amazighe* teve sempre um estatuto de língua minoritária em Marrocos (Abouzaid, 2008, p. 6; Boumalk, 2009, p. 53;) e/ou de “marginalizada” (Maddy-Weitzman, 2011, pp. 94-95) antes da sua oficialização na revisão constitucional (2011).

Pode dizer-se que o *amazighe* foi assumido de forma progressiva, ao longo de várias etapas. A primeira foi quando, em 1991, seis associações culturais redigiram a *Charte d'Agadir*, através da qual reivindicaram o reconhecimento oficial da língua e da cultura *amazighe*. Três anos depois, em 20 de agosto de 1994, o rei Hassan II anunciou, no discurso habitual da festa do trono, a abertura do país às três variedades do *tamazighe* (*tarifit*, *tamazighe* e *tachelhit*). Cinco anos mais tarde, em 1999, surge, pela primeira vez, no documento oficial da CNEF, precisamente na secção «Espaces de rénovation et leviers de changement», a referência ao *tamazighe* e a recomendação para a sua introdução no sistema educativo:

**Levier 9:** Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight (COSEF, 1999, p. 2).

<sup>46</sup> São números oficiais do *Haut Commissariat au Plan* [HCP] (2007), principal produtor da informação estatística, demográfica, económica e social em Marrocos. Contudo, os números apresentados sobre a população marroquina de origem berbere na literatura científica são variados: Boukous (1995, p. 32) fala de 40% a 50%, e Benzakour, Gaadi, & Queffelec (2000, p. 66) estimam que os berberes marroquinos representam 35% a 45% da população total.

Em 2001, depois da integração parcial do *amazighe* no sistema de educação marroquino e nos meios de comunicação social, foi criado o Instituto Real da Cultura *Amazighe* (IRCAM), tendo como objetivo realizar “missions de sauvegarde, de promotion et de renforcement de la place de la culture amazighe dans l’espace éducatif, socioculturel et médiatique national” (Discurso Real d’Ajdir, 2001).

Muito embora o *amazighe* viesse a conquistar espaço de forma progressiva nas instituições educativas marroquinas, a criação do IRCAM foi um impulso inequívoco para a mudança na política linguística de Marrocos no sentido do reconhecimento oficial da diversidade linguística do país. Foi graças a esta instituição governamental que se construiu o projeto de implementação do *amazighe* em todos os setores da sociedade marroquina.

Ora, como o *amazighe* funcionou desde sempre ao nível da oralidade, o primeiro desafio que enfrentou o IRCAM foi a questão da estandardização<sup>47</sup> da sua grafia, isto é, decidir por que forma escrita o *amazighe* iria optar: do *tifinagh*, do árabe ou do latim. A este propósito, o IRCAM, depois de muitos debates públicos, conhecidos por “guerre des graphies” (Abouzaid, 2008, p. 56), optou, em janeiro de 2003, pelo alfabeto *tifinaghe*<sup>48</sup>, como grafia oficial da língua *amazighe*, em detrimento da árabe e da latina, que são conhecidas, geralmente, pelos marroquinos. De acordo com Boukous (2007, p. 82), a escolha da grafia *tifinaghe* “[...] incarne à la fois une certaine neutralité et une dimension historique et authentique”. A nova grafia de *tifinaghe* entrou em vigor em 10 de fevereiro de 2003, após ter sido promulgada pelo rei Mohammed VI.

Tendo ficado ultrapassada a questão da estandardização, e depois da assinatura de um acordo de parceria entre o IRCAM e o MEN, o ensino do *amazighe* foi introduzido no ano letivo 2003/2004. A inovação foi aplicada ao currículo do 1.º ano e a experiência-piloto decorreu em 345 escolas do Ensino Básico, maioritariamente em regiões de falantes desta língua (Bourdereau, 2006, p. 26; Abouzaid, 2011, p. 155). A carga horária dedicada ao *amazighe* é de 3 horas semanais, dividida em 6 sessões de 30 minutos ou em 5 sessões

<sup>47</sup> Segundo Boukous (2005, p. 78) “la standardisation est la codification d’un idiome par l’explicitation de ses normes à la fois linguistiques et sociales, la reconnaissance de leur légitimité et leur imposition par le moyen des institutions, dont principalement l’école et l’administration”.

<sup>48</sup> Esta grafia é designada pelos linguistas por «écriture libyque» ou «alphabet libyco-berbère». Segundo as diferentes hipóteses dos arqueólogos, poderá remontar 500 a 1500 anos a.C. (Chaker & Hachi, 2000, pp. 96-97).

de 35 minutos, visando, de um modo geral, desenvolver as competências orais e de escrita, bem como estudar o funcionamento da língua (MNE, 2003, p. 11).

De acordo com o reitor da ICAM Boukous “malgré l’insuffisance des ressources pédagogiques, 500 000 élèves suivent des cours de langue amazighe, contre 2500 en 2003” (in Marmié, 2009, s/p.) Contudo, segundo a perspectiva crítica, apesar dos esforços realizados para a implementação do *amazighe* no sistema educativo marroquino, os resultados ainda não são satisfatórios, uma vez que não correspondem aos objetivos traçados no quadro da parceria entre o IRCAM e o MEN, sobretudo no que diz respeito à generalização do ensino do *amazighe* para os marroquinos de origem árabe (El Barkani, 2010, p. 296).

A nível do uso no quotidiano, e antes do reconhecimento do *amazighe*, pode dizer-se que em Marrocos existia a diglossia árabe dialetal-*amazighe*, em que se considerava o árabe dialetal (falado a nível nacional) como a variedade alta e o *amazighe* como a variedade baixa (Manzano, 2004; Boukous, 2005).

Na sequência do que dissemos, percebemos que o *amazighe* é a língua dos primeiros habitantes de Marrocos. Após a islamização do Norte de África e a implementação do árabe ao longo dos séculos, o *amazighe* foi relegado para situação não oficial. Mesmo depois da independência de Marrocos face à França e à Espanha, só o árabe foi reconhecido como língua oficial do país. O reconhecimento do *amazighe* foi concretizado de forma progressiva, tendo tido o IRCAM um papel decisivo na sua standardização, bem como na sua implementação no ensino e nos meios de comunicação social.

### **5.3.2. As línguas estrangeiras**

#### **5.3.2.1. Francês, a primeira língua estrangeira**

Desde o início da época colonial, e com a assinatura do Tratado de Fez, de 30 de março de 1912, até à Proclamação da Independência em 1956, o francês adquiriu o estatuto de língua oficial do regime do protetorado e das suas instituições (Boukous, 2005; Azouzi, 2008; Benzakour, 2007).

Apesar das sucessivas medidas de arabização levadas a cabo no sistema educativo após a independência de Marrocos, o francês continua a ser a língua privilegiada, tendo em conta a sua presença e a sua vitalidade em vários setores (na educação, na política, na administração, na publicidade, nos média). Na verdade, o francês, como deduz Benzakour,

Gaadi e Queffelec (2000, p. 70), “ce n’est ni une langue officielle, ni une langue étrangère à proprement parler”, ou seja, como corrobora Azouzi (2008, p. 45), usufrui «le statut de l’innommé» porque a própria Constituição do país (2011) “encoraja a aprendizagem e o domínio das línguas estrangeiras” de forma genérica e sem as identificar, sugerindo apenas que sejam as mais utilizadas no mundo. Porém, o estatuto e a hierarquia da aprendizagem das línguas estrangeiras são muito explícitos nos documentos oficiais do Ministério da Educação Marroquino, em que o francês se afigura como a primeira LE ensinada na escola, tornando-a privilegiada em relação às outras LE:

Pour des raisons historiques, politiques et économiques, la langue française occupe une position et un statut privilégiés dans le système d’éducation marocain. Elle est considérée, en effet, comme la première langue étrangère, ce qui renforce sa place dans le paysage scolaire, social, économique et politique (Conseil supérieur de l’enseignement [CSE], 2009, p. 8).

Por isso, o francês é ensinado na escola, como disciplina autónoma e obrigatória, desde o 3.º ano da Primária até ao *Baccalauréat* (12.º ano). Aliás, o documento produzido pela CNEF (1999) recomenda a aprendizagem desta língua a partir do 2.º ano mas esta medida ainda não foi aplicada, pelo menos, em todas as escolas do país. A carga horária reservada ao francês no 3.º ano na Primária é de uma hora e trinta minutos, que se aumenta para oito horas no 4.º, 5.º e 6.º anos. Em algumas escolas, onde se introduziu o ensino de *amazighe*, a carga horária é apenas de seis horas e trinta minutos por semana. No Secundário “Collégial”, a carga horária é de quatro horas semanais e, no Qualificativo, varia entre 3 a 5 horas, consoante a área de estudos, como mostramos na tabela seguinte:

**Tabela 8 – Carga horária da disciplina do francês no ensino Primário e Secundário**  
(CSE, 2009, p. 9)

Ensino Básico		Carga horária/semana	
1.º e 2.º anos		0 h	
3.º ano		1 h 30 m	
4.º, 5.º e 6.º anos		8 h ou 6 h 30 m	

Secundário “collégial”		Carga horária/semana	
7.º, 8.º e 9.º anos		6 h	

Secundário Qualificativo	Ramo literário	Ramo científico	Ramo técnico
1.º ano [10.º ano]	5 h	4 h	4 h
2.º ano [11.º ano]	5 h	4 h	4 h
3.º ano [12.º ano]	5 h	4 h	4 h

Os objetivos traçados para a aprendizagem do francês (LE1) visam, de um modo geral, o desenvolvimento de competências de escrita e de oralidade. Por exemplo, no 3º ano da Primária, a aprendizagem do francês foca apenas a oralidade e, só posteriormente, a partir do 4º ano, se introduz a aprendizagem da escrita. Os *curricula* escolares consideram que, no fim do ciclo da primária, os alunos marroquinos devem iniciar-se na apropriação das regras fundamentais da gramática e da comunicação e, portanto, são estes conhecimentos que os programas do Secundário “Collégial” deverão aprofundar e consolidar, com o objetivo de preparar estes alunos para o Secundário qualificativo. Os alunos deste ciclo (ramo de literatura) devem possuir um domínio do francês (por exemplo, a automatização das regras gramaticais e o conhecimento do léxico) que lhes permita compreender e analisar obras literárias de expressão francesa de diferentes géneros (CSE, 2009, pp. 8-9).

Por outro lado, o que torna o francês uma *língua privilegiada* no sistema educativo para além de ser a primeira língua estrangeira introduzida (LE1) e com uma carga horária considerável, é o facto de, nos exames escolares, os seus créditos serem elevados, em comparação com os das outras LE, pois trata-se da língua de estudo das disciplinas científicas, jurídicas, económicas e sociais no ensino superior (ver Messaoudi, 2010, p. 16).

É de sublinhar que existem, em todas as faculdades de letras das universidades marroquinas, departamentos de língua e cultura francesas. Inclusive, a língua francesa funciona ainda como disciplina complementar dos outros departamentos de línguas (árabe, inglês, espanhol, etc.), de História e Geografia, de Filosofia e de Estudos Islâmicos.

O ensino do francês como primeira LE explica-se também pelo facto de ser a língua de abertura *ao mundo ocidental e à modernidade* (Marley, 2000, p. 88; Azouzi, 2008, p. 38). Como exemplo disso, a nível político, veja-se que o francês é a língua de preferência da diplomacia marroquina, fora e dentro de Marrocos.

A nível económico, o francês, sendo a língua das ciências e da tecnologia e monopolizando o mercado de trabalho moderno, é usado na comunicação entre os altos gestores de empresas públicas e privadas e, portanto, é para muitos estudiosos uma “marca” de prestígio social (Bourdereau, 2006, p. 26, ver ainda Benzakour, 2007). Nesta linha de reflexão, o documento de CSE (2009) sublinha:

L'épreuve de français est souvent déterminante dans les examens d'accès aux grandes écoles (...) la maîtrise du français devient un atout dans la réussite scolaire, sociale et professionnelle (CSE, 2009, p. 9).

Assim, pode dizer-se que o estatuto privilegiado da língua francesa na paisagem linguística marroquina é bastante revelador das relações de Marrocos com a França, concretizando-se em numerosos acordos bilaterais de cooperação económica, técnica e cultural. Além disso, Marrocos é muito ativo em eventos de cariz francófono, participando nas conferências de chefes de estado e de governo dos países de expressão francesa (Cimeira da Francofonia) e aderindo a algumas organizações, particularmente, à Associação das Universidades Parcialmente ou Totalmente de Língua Francesa (AUPELF) e à Agência de Cooperação Cultural e Técnica (ACCT). A Associação Marroquina de Professores de Francês (AMEF) é membro da Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF) e alguns escritores de língua francesa marroquina são membros da Federação Internacional de Escritores em Francês (FIDELF) e/ou da Associação de Escritores de Língua Francesa (ADELF) (Boukous, 2005, p. 103).

Por outro lado, a forte presença do francês em Marrocos é claramente visível na comunicação social: nos jornais diários, nas revistas e nos programas televisivos, nos bancos, na publicidade e, igualmente, na comunicação estabelecida no seio de algumas famílias, sem esquecer a existência, e de grande relevo, de literatura marroquina de expressão francesa. Esta vitalidade institucional e parcialmente social que caracteriza o francês em Marrocos leva, como demonstram alguns estudos, a algumas práticas linguísticas, nomeadamente, à alternância de códigos que ocorre entre o francês, o árabe *padrão* e/ou *dārija*, como apresentamos na seguinte tabela:

**Tabela 9 – Situação de diglossia e triglossia em Marrocos**

Alternância de códigos	Exemplos	Tradução para o francês	Breve análise dos autores
Francês-dialeto marroquino.	« Je t'ai téléphoné plusieurs fois, <b>merra zawbat-ni</b> la secrétaire, elle m'a dit que tu étais en réunion » (Saib, 1990, p. 50 citado por Benzakour, Gaadi, & Queffelec, 2000, p.115).	« Je t'ai téléphoné plusieurs fois, <b>une fois c'est</b> la secrétaire qui <b>m'a répondu</b> , elle m'a dit que tu étais en réunion »	O locutor insere no seu discurso em francês um enunciado inteiro em árabe sem o traduzir, como acontece normalmente com os bilingues.
Dialeto marroquino-francês.	« <b>Dda</b> la voiture l'garage <b>ma brat s dimari had sbah</b> » Zerouali (2011, s/p)	« <b>Il a amené</b> la voiture au garage <b>elle n'a pas voulu démarrer ce matin</b> ».	Processo de mistura, no mesmo discurso, de expressões e palavras pertencentes a dois sistemas diferentes.
Árabe <i>padrão</i> -francês-dialeto marroquino	« <b>l-hala l-parfaite ma kayna š</b> » Ziamari (2009, p. 182).	« L'état parfait <b>n'existe pas</b> »	Alternância na mesma frase de árabe <i>padrão</i> , francês e dialeto marroquino
Dialeto marroquino – francês	« <b>Ma ka ysatisfi š</b> » Ziamari (2009, p. 182).	« <i>Il ne satisfait pas</i> . »	Os verbos franceses usados são integrados morfologicamente na estrutura da matriz do dialeto marroquino.

A alternância dos códigos é o resultado da exposição simultânea a várias línguas, definida como “the juxtaposition of passages of speech belonging to two different grammatical systems or sub-systems, within the same exchange” (Gumperz, 1977, p. 1). Esta definição de *code-switching* é mais difundida na literatura sobre o tema, utilizada, na maioria das vezes, como descrição do conceito do *alternância de códigos* em geral, já que a maior parte dos trabalhos acerca do fenómeno foi publicada após o estudo de Gumperz, pondo a tónica no seu carácter interacional.

De modo geral, e sem querer ser exaustivo na abordagem desta temática, a alternância de códigos é vista como uma estratégia discursiva, espontânea e criativa, na medida em que se inventam, de forma sistemática, novas palavras e expressões por pessoas bilingues e/ou plurilingues (Laroussi, 1995; Auer, 1998; Levine, 2011).

Para os estudiosos da Sociolinguística, a alternância de códigos apresenta especificidades tanto (psico)linguísticas como sociais. Ao nível (psico)linguístico, ocorre um conflito entre as línguas em contacto, o que dificulta qual é a língua matriz ou dominante no discurso, quer seja na vertente morfológica, sintática ou lexical (cf. Ziamari, 2009). A nível social, o grau de alternância de códigos varia consoante a formação linguística do indivíduo, o contexto conversacional e, sobretudo, “il dépend de l’image que le locuteur se fait de l’interlocuteur” (Darot, 1998, p. 121). Tal demonstra, por um lado, uma certa *identidade comunicativa complexa* do sujeito (Lüdi & Py, 1995) e, por outro, a *vitalidade e diversidade linguística* no contexto determinado, como o caso de Marrocos.

Para terminar este ponto, constatamos que o francês, sobretudo por razões históricas, políticas e económicas, é a língua estrangeira privilegiada no ensino e nas instituições e nos documentos oficiais do Estado, na comunicação social e nas relações diplomáticas que Marrocos estabelece com outros países. Por isso, é uma língua obrigatória e a primeira LE na escola, estando presente do 3.º ano da Primária ao *Baccalauréat* (12.º ano), com uma carga horária considerável. Apesar das medidas da arabização das disciplinas científicas na Primária e no Secundário, o francês continua a ser a língua de estudo no ensino superior, nomeadamente nas ciências, nas tecnologias, nas ciências jurídicas e na economia. Todas as faculdades de letras das universidades marroquinas têm departamentos de francês onde funciona o curso de Licenciatura em Língua e Literatura Francesas. No que diz respeito ao uso social, não há dúvida de que a intensa exposição dos marroquinos (com instrução) à língua francesa faz com que eles



praticuem várias situações de *code switching*: (árabe padrão-francês, dialeto marroquino-francês e árabe padrão-dialeto marroquino-francês).

### 5.3.2.2. Inglês, a segunda língua estrangeira

O inglês como língua estrangeira não entrou em Marrocos por meio da colonização propriamente dita. A presença do inglês é mais forte nas áreas técnicas e científicas, posicionando-se como concorrente direto do francês (LE1) (El Gherbi, 1993). Por esta razão, afigura-se como segunda língua estrangeira, que se ensina a partir do primeiro ano do Secundário Qualificativo até ao *Baccalauréat* (do 10.º ao 12.º ano), com uma carga horária de quatro horas semanais para todas as áreas de estudo.

Visando promover a aprendizagem de todas as LE2 no Secundário qualificativo, foi implementado, no ano letivo de 1997-98, uma secção especial denominada OLI (Opção de Língua Inglesa). Trata-se de uma formação linguística especializada que oferece um total de sete horas semanais para aqueles alunos que pretendem seguir o curso de Filologia Inglesa ou concorrer ao Instituto Superior de Tradução de Tânger (ver a Tabela 10).

**Tabela 10 – Carga horária da disciplina do inglês no ensino Secundário**  
(CSE, 2009, p. 9)

Secundário qualificativo	Ramo literário	Ramo literário	Ramo científico	Ramo técnico
10.º ano	5 h	7 h	4 h	4 h
11.º ano	5 h	7 h	4 h	4 h
12.º ano	5 h	7 h	4 h	4 h

Os objetivos definidos para a aprendizagem do inglês no Secundário qualificativo (ramo literário) visam desenvolver a escrita formal da língua e a competência de comunicação oral, proporcionando ao aluno expressar-se sobre eventos, ações ou ideias num nível que corresponda às suas necessidades.

Se a aprendizagem do francês é obrigatória, a escolha do inglês é quase inevitável, uma vez que todos os Secundários Qualificativos oferecem esta língua, e, por conseguinte, é a segunda LE mais estudada pelos alunos marroquinos (Benyaya, 2007), a seguir ao francês. Talvez por isso, ao contrário do espanhol, do alemão e do italiano, todas as universidades marroquinas disponham de departamentos de Filologia Inglesa. O inglês pode ser estudado como LE complementar em cursos de orientação científica, técnica, literária e jornalística.

Apesar do reconhecimento científico do inglês a nível mundial – em setores estratégicos como a Educação formal, a investigação científica, a tecnologia e o comércio – não é a língua de estudo das disciplinas científicas no sistema educativo marroquino, que é exclusiva do árabe (na Primária e nos dois ciclos do Secundário) e do francês (ensino superior). Além disso, embora o inglês (LE2) tenha boa presença no ensino, ainda não atinge, por razões históricas óbvias, a importância que tem o francês, sobretudo nas instituições públicas. Sendo assim, e numa tentativa de promover o inglês junto dos alunos marroquinos, os serviços culturais da Embaixada dos Estados Unidos intensificam o estabelecimento de parcerias com os vários ministérios do governo, tal como o Ministério da Juventude marroquino, organizando concursos em torno da língua inglesa. A finalidade é “d’inciter les jeunes Marocains à parler anglais et à leur donner d’excellentes raisons de le faire”<sup>49</sup>. O Centro Americano de Línguas (American Language Center), por seu turno, organiza concursos de inglês para alunos dos Secundários Qualificativos, premiando os melhores com oferta de frequência gratuita dos seus cursos.

Face à concorrência do francês nas instituições públicas, é nos setores privados que o inglês tem dado passos gigantes. A este respeito, algumas famílias marroquinas, a maioria delas com formação anglo-saxónica, “conquistadas” pelos modelos americanos e conscientes do poder do inglês como “língua da globalização”, inscrevem os seus filhos nas escolas americanas existentes nas grandes cidades de Marrocos como Casablanca e Rabat.

Não esqueçamos, porém, que, o *boom* das universidades privadas, começou com a criação da Universidade de *Al Akhawayne*, em 1995. Trata-se da primeira instituição de ensino superior privado do país que, inspirada no sistema educativo anglo-saxónico, adotou o inglês como língua de ensino<sup>50</sup>.

A nível do uso social, uma vez que os marroquinos não são muito expostos à língua inglesa fora do contexto escolar, o seu dialeto não absorve em demasia as palavras inglesas, a não ser algum léxico que entra por via do francês, como as palavras *ok*, *stop*, *parking*, *casting* e *payer cash*.

---

<sup>49</sup> Entrevista com Veronica Boring realizada por Naoufel Cherkaoui para o jornal *Magharebia*. Disponível em: <http://magharebia.com/fr/articles/awi/features/2011/01/24/feature-02>. (consultado a 24 de dezembro de 2011)

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.aui.ma/en/> (consultado a 10 de fevereiro de 2011).

Por tudo isto, concluímos que o inglês não possui o mesmo estatuto do francês por ser uma língua aprendida apenas a partir do primeiro ano do Secundário Qualificativo (8.º ano) e também por não ser a língua de estudo no ensino superior público.

Verifica-se que o inglês tem uma grande presença em todos os Secundários Qualificativos, o que faz desta língua a LE2 mais estudada pelos alunos marroquinos. De igual modo, todas as faculdades de letras das universidades marroquinas têm departamentos de língua e literatura inglesas, onde a referida língua, como outras LE, pode ser estudada como língua de especialidade e de opção nos cursos superiores. Tendo em conta a concorrência do francês, a LE privilegiada no sistema educativo público, é no setor privado que, depois da instalação de algumas universidades internacionais, o inglês se tem destacado como língua de ensino.

#### **5.3.2.3. Espanhol, a segunda língua estrangeira**

O espanhol foi implementado muito cedo em Marrocos, entre o século XV e o início do século XVIII, através dos mouriscos e dos judeus sefarditas que vieram da Península Ibérica e se instalaram, principalmente, nas cidades, como Tetouan e Fez. Mais tarde, no século XX, tal como aconteceu com o francês, a presença do espanhol foi reforçada através da colonização, na zona Norte e no Sul de Marrocos.

Após a independência de Marrocos, em 1956, a recuperação da cidade de Ifni, em 1958 e, mais tarde, do Sahara, em 1975, a língua espanhola perdeu terreno em Marrocos por causa da falta de professores e de material didático (El Khoutabi, 2005; Serghini, 2005; Romero, 2012;). Esta situação agravou-se ainda mais após a saída dos quadros franceses que asseguravam o ensino espanhol no país. Ao contrário do que aconteceu com a França, que manteve relações estreitas na cooperação cultural e política com a ex-colónia de Marrocos, o Governo espanhol, apesar do acordo de matéria cultural assinado, bilateralmente, em 1957, desinteressou-se durante muitos anos pela promoção da língua e cultura espanholas (Romero, 2006, p. 26). Esta realidade, desfavorável ao ensino-aprendizagem do espanhol, é bem visível nas estatísticas apresentadas pelo Ministério de Educação Nacional Marroquino (MEN, 1987-1988), referindo que apenas 7,23% dos alunos do liceu estudava espanhol, em comparação com os 92% que optavam pelo inglês (Chouirefe, 1991, p. 108). O cerne do problema não é a questão da preferência ou da opção dos alunos marroquinos mas a fraca presença do ensino do espanhol em todos os secundários qualificativos marroquinos.

De acordo com alguns estudos que se debruçaram sobre a história do ensino/aprendizagem do espanhol em Marrocos, esta língua começou, a partir dos anos oitenta, a vincar-se pouco a pouco nas instituições educativas marroquinas, precisamente na sequência de acordos bilaterais entre Marrocos e Espanha (cf. Moratino, 1993; Hamparzoomian & Ruiz, 2006; Benyaya, 2007). Assim, foi criada, em 1991, uma comissão interministerial, na qual se envolveu o Ministério dos Assuntos Exteriores e os Ministérios da Educação e da Cultura de Marrocos e de Espanha para traçarem uma nova estratégia de promoção do espanhol. No mesmo ano, através da criação do Instituto de Cervantes, o maior organismo responsável pela difusão da língua e cultura espanholas, empreendeu-se, em colaboração com a conselheira de Educação da Embaixada de Espanha em Rabat, uma ação de cooperação com as instituições educativas marroquinas responsáveis pelo ensino do espanhol (Fernández, 1993, p. 169) o que teve grande influência no país.

Com efeito, atualmente, o estudo do espanhol no Secundário Qualificativo é opcional, em concorrência com o inglês (a língua mais escolhida pelos alunos), com o alemão e com o italiano. Na prática, e de um modo geral, a escolha da LE é condicionada pelas ofertas dos Secundários Qualificativos em que os alunos estão inscritos, como já foi referido. O inglês, por exemplo, está presente em todos os liceus existentes, enquanto o espanhol é oferecido por 42% dos liceus. Apesar desta diferença, os números mostram alguma melhoria na adesão à aprendizagem desta língua (Chouirefe, 1991, p. 108; Benyaya, 2007, p. 173). A presença do alemão e do italiano, como de outras opções, é muito menor, em comparação com a do inglês e a do espanhol, como vimos anteriormente.

É de salientar que o espanhol pode ser escolhido como LE de opção (o francês, como já dissemos, é obrigatório) no primeiro ano do Secundário Qualificativo (9.º ano), em todas as áreas de estudo. É uma disciplina curricular até ao *Baccalauréat* (12º ano) e tem uma carga horária de 4 horas semanais.

Além disso, tal como referimos na comparação com o inglês, alguns Secundários Qualificativos dispõem de uma secção especial denominada OLE (Opção de Língua Espanhola), que oferece um total de sete horas semanais (Santamaria, 2000, p. 230). Este tipo de formação especializada no referido ciclo pretende preparar os alunos para uma eventual opção por esta língua no Ensino Superior (Língua e Literatura ou Tradução e Interpretação).

Os objetivos de aprendizagem do espanhol nos três anos do Secundário Qualificativo visam, de modo geral, “darle al alumno una competencia de comunicación oral y escrita en un nivel formal de la lengua.” (Arabi, 2013, p. 10).

A nível do ensino superior, constata-se que o Departamento de Espanhol existe em 7 das 14 universidades públicas marroquinas: Agadir, Casablanca, Fez, Rabat, Tetouan, Nador, e mais recentemente em Meknès. Nestas universidades pode frequentar-se a Licenciatura de Língua e Literatura Espanholas. Segundo dados do Conselho de Educação espanhol em Marrocos, cerca de três mil estudantes estavam a frequentar o Curso de Especialidade em Espanhol<sup>51</sup>.

As restantes universidades disponibilizam o espanhol como LE, com professores próprios, possibilitando a quem o tenha estudado no Secundário Qualificativo, aprofundar o seu conhecimento. Na escola Superior de Tradução de Tânger, funciona, desde o ano letivo de 1992-1993, um curso para a formação de tradutores e intérpretes espanhol-árabe e, nos institutos politécnicos e de jornalismo, o espanhol é ensinado como opção.

É de destacar que existem ainda 10 instituições de ensino espanholas, entre colégios, liceus e escolas profissionais, distribuídas por várias cidades de Marrocos (Casablanca, Rabat, Larache, Tanger, Tetouan, Alhucema e Nador) em que, e segundo Sánchez-Brunete (2003: s/p), “del total del alumnado el 81 % es de nacionalidad marroquí, un 16 % son españoles y el 3 % restante de distintas nacionalidades”.

Além destas instituições de ensino espanholas, estão instalados em Marrocos 5 centros do Instituto Cervantes para a aprendizagem da língua espanhola destinados ao público marroquino em geral.

Contudo, a presença do espanhol nos meios de comunicação social não é muito relevante. A televisão pública marroquina (RTM) só transmite um telejornal em espanhol, em formato de resumo das notícias emitidas em árabe e em francês, focando as atividades políticas, económicas e culturais hispano-marroquinas.

Na imprensa escrita, além da revista semanal *Marrocos do século XXI*, que foi lançada em 2010, existem jornais nacionais escritos em espanhol, como *La Mañana del Sahara y del Magreb*, que têm como público-alvo os falantes de espanhol, residentes em

<sup>51</sup> *El mundo estudia español 2009-2010*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/5eb0cb92-5dba-4a3e-8082-b78a11c377d2/consejerias-exterior/marruecos/oficinas/paginas-de-marruecos-estudia-espanol.pdf> (consultado a 27 de julho de 2012).

Marrocos. Estas publicações são mais lidas no Norte e no Sul, zonas que representam a ex-colónia espanhola em Marrocos. Aliás, nesta zona do Norte de Marrocos (Tânger, Larache, Asilah, Tetoun, Nador, Al Hoceima), onde há mais proximidade geográfica com Espanha e a maior exposição aos meios de comunicação espanhóis, os marroquinos fazem uso de muitas palavras no dialeto marroquino como apresentamos nesta tabela:

**Tabela 11 – Empréstimos de origem espanhola no dialeto marroquino do Norte**  
(adaptado de Mortada, 1998, pp. 6-7)

Empréstimos do espanhol no dialeto marroquino do norte de Marrocos	
Mesa	/misa/
Jersey	/lkhisi/
Medio	/midiu/
Pobre	/pubri/
Bizcocho	/IbiskuTu/
Fiesta	/lfiSta/
Recibo	/rrisibo/
Mechero	/LmuntSero/
Equipo	/lkipo/

Apesar do espanhol continuar a não atingir os números do inglês, a sua presença em Marrocos a nível do ensino está em expansão. Este é o resultado da convergência de interesses entre o Governo espanhol dos últimos anos e os objetivos do sistema educativo marroquino, no que diz respeito às políticas linguísticas. Assim, vimos que existe o estudo do espanhol como língua de especialidade em 8 universidades marroquinas, incluindo a Escola Superior *Rei Fahd* de Tradução de Tânger.

A nível do uso social, e também diferentemente do inglês, existe uma certa presença do espanhol sobretudo a nível de alternância de códigos. É no norte do país que a alternância dialeto marroquino-espanhol é mais evidente, dada a proximidade geográfica entre Marrocos e Espanha.

#### 5.3.2.4. Português, a terceira língua estrangeira

No âmbito da promoção do plurilinguismo, as faculdades de letras das universidades marroquinas, em geral, disponibilizam, gratuitamente, várias línguas (chinês, japonês, hebraico, russo, turco, neerlandês, persa, português, entre outras) que não fazem parte dos *curricula* do sistema educativo marroquino. Estas línguas são ensinadas em cursos livres ou disciplinas de opção nas licenciaturas, modalidades estas que decorreram de acordos bilaterais entre o governo marroquino e os governos dos respetivos países.

O caso do ensino do português em Marrocos, que nos interessa para este estudo, enquadra-se no âmbito do Acordo Cultural Luso-marroquino entre o Governo da República Portuguesa e o Governo do Reino de Marrocos, assinado a 6 de junho de 1979, com o fim “de desenvolver a cooperação entre [os dois países nos] domínios da cultura, da arte, da ciência e da técnica”<sup>52</sup>. Este acordo e muito outros, assinados posteriormente em diversos domínios, são sempre sustentados pela história que Marrocos e Portugal partilham.

Efetivamente, a relação histórica de Portugal não se limita aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), pois os portugueses mantiveram-se em Marrocos durante três séculos, desde 1415, data da conquista de Ceuta, até 1769, quando o Marquês de Pombal ordenou o abandono da última praça no Norte de África (Dias Farinha, 2002). Sendo assim, podemos afirmar que o contacto da população marroquina com a língua portuguesa remonta ao século XVI. O melhor exemplo desta convivência são os textos de «Aljamia» que se encontram no Torre do Tombo (cf. Lopes, 1940). Estes manuscritos mostram uma escrita particular do português, desenhada com caracteres árabes, revelando que os marroquinos sabiam falar português e conseguiam transcrevê-lo em letras árabes, tanto em cartas como em documentos oficiais.

Por outro lado, apesar do primeiro acordo entre Portugal e Marrocos ter tido lugar nos finais dos anos oitenta (1979), só em 1987 foi aberto o primeiro leitorado de português em Marrocos, e no Mundo Árabe, na Faculdade de Letras de *Dhar Mehraz* da Universidade *Sidi Mohammed Ben Abdellah* de Fez. Na época, o leitorado estava a cargo do Instituto de Língua e Cultura Portuguesas que foi substituído pelo Instituto Camões, em 1992, e que, atualmente, é designado por Instituto Camões da Cooperação e da Língua.

<sup>52</sup> Documento oficial do *Acordo cultural e científico entre o governo da república portuguesa e o governo do reino de Marrocos*. In página Web da Embaixada de Portugal em Rabat. Disponível em: [http://ambportugalrabat.org/docs/Acordo\\_Cultural\\_Cientifico\\_PT.pdf](http://ambportugalrabat.org/docs/Acordo_Cultural_Cientifico_PT.pdf). (Consultado a 10 de agosto de 2012).

Posteriormente, foi instalado o segundo leitorado na Universidade *Mohammed V – Agdal* em Rabat (1993). Nesta primeira fase, estes dois leitorados dependiam dos departamentos de História de cada universidade mas as aulas podiam ser frequentadas, gratuitamente, por outros alunos ou professores de outros departamentos ou até de outras faculdades da mesma universidade. A integração do leitorado de português nos departamentos de História visava, no início, dar apoio direto aos investigadores que trabalhavam sobre as relações históricas entre Marrocos e Portugal. Mais tarde, os leitorados começaram a depender diretamente da direção das faculdades onde estavam instalados (Pires, 1994).

Anos depois, com a aposta das universidades marroquinas na formação plurilingue dos alunos e com a perspectiva de Portugal em consolidar as relações culturais com Marrocos, o IC alargou, de forma progressiva, a rede de docência para outras universidades marroquinas: Universidade Hassan II em Casablanca (2004) e Universidade *Chouaib Doukkali* em Aljadida (2008). Além destes leitorados, foi aberto o Centro Cultural Português em Rabat (1995) e o seu pólo em Casablanca (2004) para o ensino do português para o público geral e a divulgação da cultura portuguesa, através da concessão de bolsas de estudos e de investigação e de apoio às publicações, sobretudo traduções de obras do português para o árabe<sup>53</sup>. Em 2008, o IC adotou outra modalidade de acordos com as universidades, estabelecendo datas determinadas para o fim de cada acordo, como ilustramos através da tabela seguinte<sup>54</sup>:

---

<sup>53</sup> Ver, por exemplo, as publicações do Instituto Camões da coleção Arzuli (1998 e 2000) e outras publicações mais recentes. Disponível em: <http://www.ambportugalrabat.org/relacoes-portugal-marrocos/cultura> (consultado a 10 de agosto de 2012).

<sup>54</sup> Página *web* da Embaixada de Portugal em Rabat. *Relações Portugal-Marrocos: Cultura*. Disponível em: <http://ambportugalrabat.org/relacoes-portugal-marrocos/cultura> (consultado a 10 de agosto de 2012).



**Tabela 12 – Acordos entre o IC e as universidades marroquinas**

<b>Início e fim do acordo</b>	Protocolo de Cooperação entre o IC e a Universidade <i>Sidi Mohamed Ben Abdellah</i> de Fez (2008-2010).
<b>Descrição do acordo</b>	Universidade Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez: em aplicação do Protocolo de Cooperação entre o Instituto Camões e esta Instituição (28.07.2008) foram lecionados cursos de Língua e Cultura Portuguesa a estudantes de licenciaturas de várias faculdades, como disciplina de carácter opcional ou livre, e como disciplina curricular, no curso de Pós-Graduação “Didática e Cultura Ibéricas”.
<b>Início e fim do acordo</b>	Protocolo de Cooperação entre o IC e a Universidade <i>Chouaib Doukkali</i> de El Jadida (2008-2010).
<b>Descrição do acordo</b>	Universidade <i>Chouaib Doukkali</i> de El Jadida: nos termos do Protocolo de Cooperação entre o IC e esta Universidade (08.10.2008) foram ali lecionados cursos de PLE como curso livre a alunos de diversos departamentos, nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010.
<b>Início do acordo [está suspenso]</b>	Protocolo de Cooperação entre o IC e a Universidades <i>Aïn-Chock</i> de Casablanca (29.08.2008).
<b>Descrição do acordo</b>	Universidade <i>Aïn-Chock</i> de Casablanca: em aplicação do Protocolo de Cooperação entre o IC e esta Universidade foram ministrados cursos de PLE como curso livre a alunos de diversos de departamentos e como disciplina de opção no curso de Estudos Hispânicos.

Cabe-nos realçar que, em simultâneo com estes acordos, e à luz dos Protocolo de Cooperação entre o Instituto Camões e o Instituto de Estudos Hispano-Lusófonos da Universidade *Mohammed V - Agdal* de Rabat (17.04.2007) e Protocolo de Cooperação entre o Instituto Camões, a Universidade de Lisboa e a Universidade *Mohammed V - Agdal* (19.11.2008), se iniciou, no ano letivo 2009/2010, pela primeira vez em Marrocos, e no Mundo Árabe, um curso de Licenciatura em Estudos Portugueses que se encontra a decorrer na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade *Mohamed V – Agdal*:

Trata-se de uma decisão científica, talvez inédita nas universidades marroquinas, através da qual os alunos, ao contrário de noutras licenciaturas de línguas (francês, espanhol, inglês, alemão e italiano), se podem inscrever na licenciatura de Estudos Portugueses sem terem estudado o português no ensino secundário. Antes do início do ano letivo, a Universidade Mohammed V – Agdal costuma organizar um curso intensivo de português para preparar os alunos para este novo desafio” (Suisse, 2011, p. 171).

Assim, com o investimento feito na implementação da Licenciatura de Estudos Portugueses em Rabat, assegurada por professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, as outras universidades deixaram de dispor de leitores portugueses do IC. Apesar desta decisão, a Faculdade de Letras *Dhar Mehraz* da Universidade *Sidi Mohamed*

*Ben Abdellah* de Fez continuou a assegurar as aulas de português com um professor titular da universidade pertencente ao Departamento de Francês mas com formação e competências para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). A estrutura do Curso Livre da Faculdade *Dhar Mehraz* de Fez é constituída por três níveis (1.º, 2.º e 3.º) com uma carga horária de duas horas semanais para cada nível. Além disso, o curso disponibiliza uma sessão de tutoria de uma hora e trinta minutos por semana e organiza um *atelier* para desenvolver a competência de escrita e de oralidade (cf. entrevista ao professor da turma; sequência 5 e 6 – Anexo 4. 4.8)

Os objetivos do Curso Livre, variando de um nível para outro, visam, além do desenvolvimento das competências de escrita e de oralidade, a abordagem de aspetos da cultura portuguesa, como apresentamos na tabela que se segue:

**Tabela 13 – Objetivos gerais de aprendizagem do português na FLSH, Dhar Mehraz da universidade de Fez**  
(adaptado de Brigui, 2009).

1.º nível	2.º nível	3.º nível
<ul style="list-style-type: none"><li>- Sensibilizar os aprendentes para a aprendizagem da língua e cultura portuguesas;</li><li>- Desenvolver a competência (elementar) da escrita e da oralidade, através de conteúdos funcionais, com aplicação de temáticas da vida quotidiana;</li><li>- Estudar o funcionamento da língua (introdução de conteúdos gramaticais).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reforçar a aquisição da competência comunicativa e da escrita;</li><li>- Desenvolver a competência da leitura e compreensão de textos narrativos e descritivos;</li><li>- Ler textos que incidem sobre a cultura portuguesa;</li><li>- Aprender as estruturas da língua portuguesa com incidência nos aspetos gramaticais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reforçar a aquisição e a prática das estruturas gramaticais aplicadas em situações mais complexas de comunicação escrita e oral (...).</li><li>- Desenvolver a competência de compreensão de textos de diferentes géneros e níveis literários e não literários.</li></ul>

Relativamente às publicações em língua portuguesa na imprensa marroquina, depois do jornal *Opinión Semanal*, que publicava uma página cultural em espanhol e em português<sup>55</sup>, não se encontra, atualmente, nenhum jornal ou matéria nesta língua, ao invés do árabe, do *amazighe*, do francês e do espanhol. Assim, é nas revistas científicas, tal como *Magriberia* (revista de estudos ibéricos e ibero-americanos) publicada na Faculdade de Letras *Dhar Mehraz* da Universidade de FEZ, *Maga-Ancha* (revista de tradução literária) e diversas publicações interdisciplinares do Instituto Hispano-Lusófono da Universidade *Mohamed V – Agdal*, onde podemos encontrar artigos e ensaios escritos em português.

---

<sup>55</sup> Fomos colaboradores deste jornal, publicando artigos sobre estudos portugueses.

Conforme vimos, e para concluir, tal como o francês e o espanhol, foi o fator histórico que deu um grande impulso à introdução do português nas universidades marroquinas.

Sublinhámos que o contacto dos marroquinos com o português remonta ao século XVI, testemunhado nos textos de «Aljamia». Por último, embora o português não tenha o estatuto das outras LE em Marrocos, o seu ensino enquadra-se, por um lado, no âmbito da boa vizinhança e/ou da proximidade entre Marrocos e Portugal e, por outro, na promoção do plurilinguismo na universidade, apostando na incrementação de outras línguas. Este facto manifesta, também, o respeito pelas recomendações da Constituição e pelos documentos oficiais do Ministério da Educação Marroquino sobre a promoção do plurilinguismo no país.

## Síntese

Neste capítulo procurámos apresentar dois elementos de contextualização relacionados com o sistema educativo marroquino bem como a paisagem linguística de Marrocos, com o intuito de compreender o macro-espço onde estão inseridos os sujeitos que participaram na nossa investigação.

Inicialmente, explicámos os vários ciclos que os alunos percorrem até chegarem à universidade assim como a cronologia de aprendizagem de línguas. A este respeito, constatámos que todos os alunos marroquinos recebem, no mínimo, 12 anos de formação antes de ingressarem na universidade. Relativamente à aprendizagem de línguas, verificamos que, após a aprendizagem das línguas nacionais (árabe e *amazighe*), no 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, se introduz o francês (LE1), no 3.º ano do mesmo ciclo, e o inglês (LE2), o espanhol (LE2), o alemão, (LE2) ou o italiano (LE2), no 1.º ano do Secundário qualificativo (10.º ano).

Numa segunda fase, centrámos a nossa atenção nos fatores que contribuíram para a construção da paisagem linguística em Marrocos, caracterizada pela sua diversidade e complexidade. Assim, mostrámos que todas as línguas que se estudam e/ou se utilizam socialmente são condicionadas por fatores históricos, religiosos, culturais e económicos.

Deste modo, verificámos que o árabe padrão (L1) foi introduzido em Marrocos através da islamização (século IX - século XV), tornando-se a língua transnacional e uma referência religiosa e cultural árabo-muçulmana, unindo o país ao mundo árabe. Neste

sentido, fica explícita a sua importância em todos os ciclos do sistema educativo, pois é a primeira língua aprendida e a língua de estudo de todas as disciplinas.

Em relação ao *amazighe*, trata-se da língua dos autóctones de Marrocos e, embora sempre tenha tido vitalidade ao nível da oralidade, foi afastada da oficialidade durante muitos séculos até, recentemente (no ano de 2011), ser reconhecida oficialmente pela Constituição marroquina.

Relativamente à língua francesa (LE1), esta é considerada como uma língua privilegiada e símbolo da modernidade, pela sua vitalidade e funcionalidades na educação (primeira língua aprendida na escola e disciplina obrigatória em todos os ciclos), assim como na economia, na diplomacia e na ciência.

O inglês, apesar de não ser uma língua de referência histórica, é a língua mais estudada na categoria LE2 no Secundário Qualificativo, pois é visto como a “língua da globalização”, de tal modo que se tem afirmado como língua de estudo nas universidades internacionais privadas instaladas em Marrocos.

A seguir ao inglês, a língua mais estudada no Secundário Qualificativo é o espanhol (LE2) que, graças à eficácia das políticas linguísticas do Governo de Espanha tem recuperado o seu lugar e ultrapassado, nos últimos anos, inclusivamente, o inglês, no que respeita à sua presença nos meios de comunicação social (jornais e televisão).

Além disto, constatámos que os alunos marroquinos que completam o 12.º ano estão obrigados a estudar árabe, pelo menos, 14 anos (incluindo nesta contagem o pré-escolar); o francês (LE1) durante 10 anos; e por 3 anos uma LE2 (o alemão, inglês, italiano ou espanhol). O número de anos de estudo destas LE2 aumenta se os alunos optarem por uma das línguas como opção ou como língua de especialidade.

Vimos, ainda, que, além das línguas que se aprendem na primária e nos dois ciclos do Secundário, as universidades oferecem, gratuitamente, a aprendizagem de outras línguas, entre elas, o português. À semelhança do francês (LE1) e do espanhol (LE2), foi também o fator histórico que favoreceu a inserção do português (LE3) em Marrocos. Inicialmente, foi introduzido em algumas universidades (Fez, Rabat, Casablanca e Aljadida) como curso livre e/ou opção das licenciaturas. Posteriormente, o ensino do português tomou outro rumo com a criação de uma Licenciatura em Estudos Portugueses, no ano letivo 2009/2010, que é apoiada pelo Camões, I.P.

Neste entendimento, podemos dizer que a cronologia da aprendizagem das línguas em Marrocos reflete, de certo modo, a política linguística do país, ou seja, as recomendações presentes na Constituição e nos documentos oficiais do Ministério da Educação de Marrocos, nos quais se valorizam as línguas oficiais e se encoraja a aprendizagem e domínio de LE.

Por último, sublinhámos que os marroquinos, por causa da exposição ao árabe (L1), ao francês (LE1) e ao espanhol (LE2), praticam na comunicação diária, de forma variada, a alternância de códigos, nomeadamente dialeto marroquino-árabe *padrão*, dialeto marroquino-francês, dialeto marroquino-árabe padrão-francês ou *dialeto marroquino-espanhol*, de acordo com a zona do país, o nível de instrução e o perfil do locutor.

Seguidamente, e depois de lançar um olhar ao sistema educativo e à situação linguística de Marrocos, a nossa atenção centrar-se-á nos aprendentes marroquinos de português (LE3) da Faculdade Letras de *Dhar Mehraz* da Universidade de Fez, apresentando a análise dos dados recolhidos através de questionários, entrevista coletivas e de produções escritas desses mesmos sujeitos, aprendentes de português (LE3).



# 6

## **Caracterização dos aprendentes marroquinos de português língua estrangeira**





## Capítulo 6 – Caracterização dos aprendentes marroquinos de português língua estrangeira

“Le futur apprenant fera d’abord état d’informations sur sa biographie langagière et il tentera d’estimer ses connaissances préalables de la langue qu’il se propose d’apprendre”

(Richterich & Chancerel, 1977, p. 27).

### Introdução

Depois de apresentar um olhar sobre o contexto educativo de Marrocos, onde se desenvolveu o estudo, bem como a paisagem linguística do país, o presente capítulo visa apresentar – analisando os dados recolhidos através dos questionários, entrevistas, entrevista coletiva e documentos oficiais – a caracterização do perfil linguístico dos alunos universitários, aprendentes de português (LE3) que participaram neste estudo.

Assim, após uma breve apresentação do local da recolha dos dados, a Faculdade da Letras e Ciências Humanas (FLCH) da Universidade *Dhar El Mehraz* da universidade de Fez, caracterizamos inicialmente os sujeitos ao nível da idade e género para nos debruçarmos depois sobre as motivações que os levaram a aprender o português (LE3) em Marrocos, país não lusófono.

Numa segunda fase, abordamos alguns elementos da biografia linguística dos sujeitos, começando pela identificação das línguas no seu repertório linguístico-comunicativo, bem como pela sua origem/tipologia com o objetivo de destacar convergências e divergências que caracterizam os perfis linguísticos dos sujeitos em estudo. Seguidamente, abordamos o grau de exposição que os sujeitos estabelecem ou estabeleceram com as línguas do seu repertório linguístico-comunicativo. Analisamos, posteriormente, até que ponto o grau da exposição às línguas tem impacto na autoavaliação dos sujeitos face às mesmas. Para tal, contamos com a voz dos sujeitos, através da realização de uma entrevista coletiva, para compreendermos melhor a perceção que têm da sua proficiência, nomeadamente, em relação ao árabe padrão (L1) e ao francês (LE1).

Como tivemos a oportunidade de explicar no terceiro capítulo, o conhecimento dos elementos, suprarreferidos – análise aberta –, revela-se como algo fulcral para a compreensão da aquisição de uma L3/Ln na medida em que tais informações, para além construírem a biografia linguística dos sujeitos, ajudam-nos, também, *compreender*,

através de uma *análise axial e seletiva*, alguns fatores que condicionam as suas reflexões metalinguísticas (saber declarativo), bem como explicar os desvios de transferência linguística, verificadas nas suas produções (saber processual) em português (LE3).

### 6.1. Caracterização geral: idade e género dos sujeitos

Os alunos participantes neste estudo são alunos da Faculdade de Letras e Ciências Humanas (FLSH) de *Dhar El Mehraz* de Fez, que é uma instituição pública de ensino superior marroquino, fundada em 1961, na altura como extensão da Faculdade de Letras de Rabat, iniciando a sua atividade apenas com o Departamento de Estudos Árabes.

Em 1973 esta faculdade adquiriu o estatuto de instituição autónoma sob a tutela da Universidade Mohamed V de Rabat. Dois anos mais tarde, e após a criação da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah* de Fez, em 1975, a FLSH de *Dhar Mehraz* tornou-se, juntamente com a Faculdade de Direito, o núcleo duro da referida instituição de ensino superior.

Atualmente, a FLSH de *Dhar El Mehraz* é considerada uma das maiores universidades do país, albergando 11 departamentos que oferecem várias licenciaturas, como apresentamos seguidamente:

**Tabela 14 – Departamentos e cursos de licenciatura ministrados na FLSH de *Dhar El Mehraz***  
(adaptado da página oficial da faculdade acima referida)

Département	Licence d'Etudes Fondamentales (LF) – Filière
Langue et Littérature Françaises	Études Françaises
Langue et Littérature Anglaises	Études Anglaises
Langue et Littérature Hispaniques	Études Hispaniques
Langue et Littérature Allemandes	Études Allemandes
Langue et Littérature Arabes	Études Arabes - الدراسات العربية
Études Islamiques	Études Islamiques - الدراسات الإسلامية
Histoire	Histoire et civilisation - التاريخ والحضارة
Géographie	Histoire et civilisation - التاريخ والحضارة
Philosophie	Géographie - الجغرافيا
Sociologie	Sociologie - علم الاجتماع
Psychologie	Psychologie - علم الاجتماع

Para além destes cursos, todos os alunos da FLSH de *Dhar El Mehraz* de Fez podem frequentar de forma gratuita cursos livres oferecidos pelos leitorados instalados nesta instituição de ensino superior como é caso do italiano, do japonês e do português, sendo a aprendizagem deste último nosso objeto de estudo.

O presente estudo baseia-se em dados recolhidos durante o 2.º semestre do ano letivo de 2010/2011 e nele participaram 16 alunos universitários do Curso Livre do 2.º nível de Português da Faculdade de Letras e Ciências Humanas *Dhar Merhaz* da Universidade *Sidi Mohamed Bem Abdellah* de Fez. Estes sujeitos têm idade compreendida entre os 21 anos e os 24 anos, concluindo-se que estamos perante aprendentes adultos. Estes sujeitos encontram-se a frequentar o 3.º ano, sendo finalistas dos cursos de Estudos Hispânicos ou Estudos Franceses, após terem percorrido vários ciclos do sistema educativo marroquino.

Os primeiros dados permitem-nos constatar que 43,75% (N=7) dos sujeitos tem uma idade igual a 21 anos, 43,75% (N=7) a 22 anos, 6,25 % (N=1), a 23 anos e 6,25 % (N=1) a 24 anos, como ilustramos no gráfico seguinte:

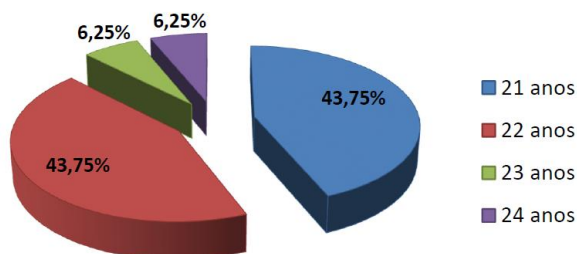


Gráfico 1 – Caracterização por grupos de idade

Pelos resultados obtidos, podemos inferir que, embora os sujeitos se encontrem no mesmo ano do curso universitário, existem quatro grupos de idades. Esta variedade pode ser explicada pela diferença de idade aquando da entrada para a escola e/ou a repetição de algum ano ao longo do percurso escolar. Deste modo, os alunos com 21 anos ou 22 anos terão iniciado a escola aos 7 anos ou um pouco depois; enquanto que os sujeitos com uma idade compreendida entre os 23 e 24 anos, terão repetido um ou dois anos durante o percurso escolar.

Relativamente ao género, verifica-se que a maioria dos sujeitos (62,50%; N=10) participantes é do género feminino e apenas 37,50% (N=6) é do género masculino, tal como veremos no gráfico seguinte.

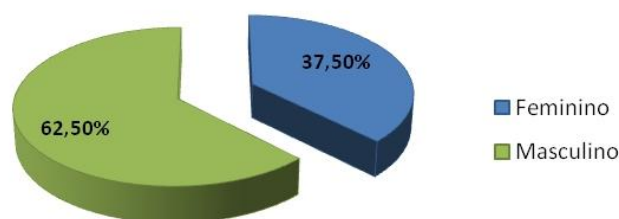


Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos por género

Depois de apresentar o local onde se recolheram os dados e a primeira caracterização dos sujeitos (idade e género), procuramos de seguida dar a conhecer quais são as motivações dos alunos marroquinos para frequentar o Curso Livre de Português ministrado pela FLCH *Dhar Merhaz* da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah*.

## 6.2. Motivação dos aprendentes marroquinos para a aprendizagem do português

Apesar de não ser uma questão fulcral neste estudo, importa fazer uma reflexão, ainda que sucinta, sobre a motivação na aprendizagem de LE, que nos permite fundamentar e interpretar os dados obtidos.

Assim, de acordo com a literatura, a motivação é definida como "ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé" (Cuq & Gruca, 2002, p. 138). Os estudos sobre a motivação procuram compreender e explicar os vários mecanismos, sociais, cognitivos e psicanalíticos, que regem o comportamento humano e as razões pelas quais as pessoas agem de determinada forma (Gardner, 1985, 2007; Oxford & Shearin, 1994; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2011). Apesar de os estudos sobre a motivação terem uma longa tradição no campo da aprendizagem de línguas, a sua introdução como fator a considerar na aprendizagem de LE, só começou a ser reconhecida a partir dos anos 70, graças ao pioneirismo dos investigadores canadianos R. Gardner e W. Lambert. Estes autores demonstraram que existem duas motivações (ou orientações) fundamentais na aprendizagem de LE, motivações essas que se designam como "integrative orientation" e "instrumental orientation". Assim, a primeira, a

motivação integrativa, relaciona-se com a aprendizagem de uma LE quando o indivíduo tem uma atitude genuinamente positiva em relação à língua, aos falantes e à cultura do país. Quando existe empatia e uma vontade muito forte de compreender e/ou de se integrar na comunidade, a língua torna-se, neste caso, o veículo preferencial para concretizar esse objetivo. A segunda, a motivação instrumental para a aprendizagem de uma LE, independentemente do interesse (ou não) pelo país e pela sua cultura, tem um valor pragmático, configurando-se na vontade de aprender a LE em razão de benefícios e de vantagens concretas para o indivíduo. Por exemplo, através do domínio da LE, pode ter-se um mais fácil acesso a melhores empregos ou obter-se reconhecimento social.

Após os contributos de Gardner e Lambert, sobretudo a partir da década de 90, a investigação sobre a motivação começou, de facto, a centrar-se no contexto de aprendizagem em aula de LE, situando-se a três níveis: o nível de língua, o nível do aprendente e o nível do contexto de aprendizagem. O primeiro relaciona-se com o interesse e o valor que é dado à aprendizagem da língua e da cultura de um país ou grupo de países, o que vem na sequência de uma perspetiva integrativa e instrumental introduzida por Gardner e Lambert. Os outros dois aspetos relacionam a motivação com as características do aprendente bem com o contexto da aprendizagem (por exemplo: com o curso, os docentes, com o ambiente de aprendizagem em sala de aula, etc.) (Dörnyei, 1998, 2001; Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Ushioda, 2011).

Com este pano de fundo, baseando-nos na proposta de Gardner e Lambert (1972), passaremos a analisar as motivações da escolha dos sujeitos para a frequência do português (LE3) como língua adicional na universidade.

Com efeito, os dados obtidos revelam que 68,75% (N=11) dos sujeitos aponta, como primeira motivação para a aprendizagem do português, *o gosto pela aprendizagem de línguas em geral*, sendo que 31,25% se refere, especificamente, ao *gosto pela língua portuguesa*. A seguir, e como segunda motivação para a aprendizagem do português, constatamos que 56,25% (N=9) dos sujeitos justifica a sua opção de frequência do curso *pelo gosto da língua portuguesa*, 31,25% (N=5) *pelo gosto de aprender línguas em geral* e, por fim, 12,50% (N=2) refere que poderá vir a *realizar estudos em países lusófonos*, como podemos ver nos Gráficos 3 e 4:

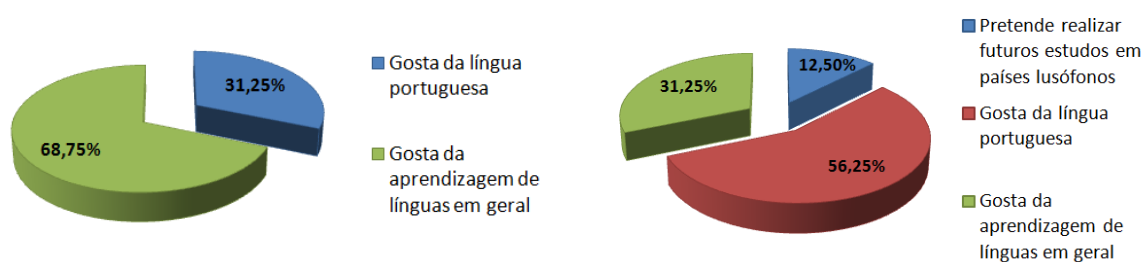


Gráfico 3 – Primeira motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português (LE3)

Gráfico 4 – Segunda motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português (LE3)

Pelos gráficos apresentados, é visível, nos argumentos avançados pelos sujeitos para a frequência do curso livre de português, que o aspeto linguístico é predominante quer na primeira quer na segunda motivação e que de resto, tal como sustentam e recomendam os documentos oficiais do país, se inserem numa ideia de integração e interação com o mundo do saber e com a abertura a diferentes culturas (art.º 5 da Constituição, 2011, p. 5). Não se trata, por isso, de uma motivação integrativa a uma comunidade determinada num espaço referencial, tal como propõem (Gardner, & Lambert, 1972), mas de uma integração no sentido do reconhecimento do valor das línguas o que pode facultar o acesso ao mundo do saber e da cultura.

Também na mesma linha (Gardner & Lambert, 1972) o valor da língua pode tornar-se mais tarde, um instrumento útil, tal como julga 12,50% dos sujeitos, na segunda motivação, que *pretendem realizar estudos em países lusófonos*. Mas é, contudo, na terceira motivação que o valor instrumental e pragmático do português é realçado na medida em que metade dos sujeitos 50%, (N=8) afirma que estuda a língua de Camões por vir a *poder precisar desta língua para a sua atividade profissional*, 37,50% (N=6) diz que *poderá a vir realizar estudos em países lusófonos* e 12,50% (N=2) *para comunicar com os portugueses*, como se vê seguidamente:

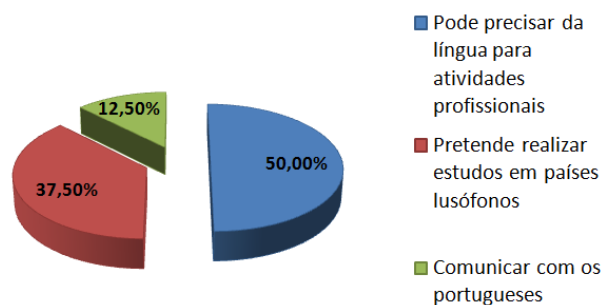


Gráfico 5 – Terceira motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português (LE3)

É de frisar que, apesar de o mercado de trabalho nas empresas internacionais, em Marrocos, ser dominado pelo árabe padrão (L1), pelo francês (LE1) e, em dimensão menor, pelo espanhol (LE2), alguns sujeitos têm a consciência de que o conhecimento da língua portuguesa constitui uma vantagem e um fator diferenciador face aos outros indivíduos que não têm qualquer conhecimento desta língua sobretudo se tivermos em conta que, nos últimos anos, Marrocos se tornou um destino aliciante para os investidores portugueses de tal forma que “[a] procura [neste país do Magrebe] de falantes de português é cada vez maior quer ao nível das empresas portuguesas que têm representações cá quer ao nível do turismo e do próprio ensino” (Pinto, 2010<sup>56</sup>). Por isso, embora não seja um assunto que pretendamos desenvolver neste estudo, julgamos que, como se tem verificado em alguns projetos<sup>57</sup> promovidos pelo IC, a reflexão sobre a relevância da funcionalidade do português na economia não deve abarcar apenas o mundo da lusofonia – em que a funcionalidade desta nas trocas comerciais é mais do que óbvia – mas deve abranger, também, outros mercados, que mantêm relações económicas com alguns países dos PALOP, tais como é o próprio Magrebe, o MERCOSUL, a China, entre outros.

Ainda em relação à terceira motivação dos sujeitos para a aprendizagem do português, 12,50% (N=2) menciona *outra motivação*, mais concretamente *comunicar com os portugueses*, ideia que interpretamos como reveladora da motivação integrativa e, ao mesmo tempo, instrumental na medida em que visa proporcionar o contacto com o Outro, no caso dos cidadãos portugueses, comunicação esta que deve ser realizada através do uso da língua do interlocutor.

Por último, pode afirmar-se que todas as motivações acima referidas, nomeadamente as que se relacionam com os aspetos linguísticos, são fruto do contexto educativo marroquino onde a aprendizagem de LE, como já foi referido anteriormente, se inicia muito cedo, desde o 3.º ano da escola primária prolongando-se por todo o sistema educativo fazendo com que os sujeitos estejam *sensibilizados* (Andrade, Martins, & Leite, 2002; Sá & Andrade, 2009), abertos e disponíveis para o estudo de uma outra língua adicional, para além daquelas que já sabem.

Conhecidas as motivações que levaram os alunos a frequentar o Curso Livre de Português ministrado pela FLCH *Dhar Merhaz da Universidade Sidi Mohamed Ben*

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.mundoportugues.org/article/view/56954> (consultado a julho de 2012).

*Abdellah*, debruçar-nos-emos a seguir sobre a análise do seu repertório linguístico-comunicativo.

### **6.3. Análise do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos**

Vale a pena relembrar, no início deste ponto, que a implementação das línguas ensinada no sistema educativo marroquino, desde o pré-escolar até ao 12.º ano, segue as recomendações de *La Charte Nationale d'Éducation et de Formation* [CNEF] (1999), as reformas concretizadas no ensino Superior Marroquino em 2003 e, por último, as alterações registadas no texto oficial da constituição (2011). Nestes textos oficiais é clara a perceção de que existe, devido a fatores históricos, religiosos e culturais, e económicos, uma certa hierarquização das línguas no sistema educativo, evidenciada na cronologia de aprendizagem das línguas nos vários ciclos. Assim sendo, e como já abordámos no Capítulo 5, ensina-se o árabe padrão (L1) a partir da pré-escola, depois o francês (LE1), que podemos considerar uma LE privilegiada, a partir do terceiro ano da Primária e, mais tarde, o espanhol, o inglês, o alemão ou o italiano (LE2), no Secundário Qualificativo (10.º ano). Recentemente, foi introduzida, em algumas escolas do país, a língua *amazighe*. Para além destas línguas, algumas faculdades de letras marroquinas oferecem outras LE em cursos livres, entre elas, o português (LE3). Por isso, em termos cronológicos, como já tivemos a oportunidade de mencionar, a aprendizagem do português ocorre em terceira posição, correspondendo àquilo que é designado pelos estudiosos da área de L3/Ln por diversidade temporal da aprendizagem das LE (Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2000; Hufesein, 2000; Bono, 2008b). Por outras palavras, trata-se de uma situação educativa em que uma LE é ensinada depois de o aprendente ter estudado outras línguas (Hufeisen & Neuner, 2004; Trevisiol & Raste, 2006; De Angelis, 2007; Rothman, 2010; Suisse, 2011), como se verifica no caso do ensino do português em contexto marroquino.

De uma forma geral, e independentemente da hierarquização das línguas, acima mencionada, o que se pretende com esta política linguística adotada no sistema educativo marroquino é proporcionar, por um lado, a aprendizagem do árabe padrão (L1) e do francês (LE1) a todos os alunos, como tronco comum e, por outro, a possibilidade de escolher entre várias LE2 (inglês ou espanhol ou alemão ou italiano) e, eventualmente, outras LE, no Ensino Superior, como averiguaremos de seguida.



### 6.3.1. Identificação das línguas dos sujeitos

A análise dos dados é elucidativa da presença de pontos convergentes e divergentes no repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos deste estudo, o que nos permite afirmar que estamos perante dois perfis linguísticos diferentes dos quatro previstos no sistema educativo marroquino. Assim, o **Grupo 1**, representando 56,25% (N=9) do total dos participantes, afirma saber o árabe padrão (L1), francês (LE1), espanhol (LE2) e português (LE3); por outro lado, o **Grupo 2** (43,75%; N=7) afirma saber o árabe padrão (L1), francês (LE1), inglês (LE2) e português (LE3). No momento da realização do questionário, o **Grupo 1** estava a frequentar o 3º ano da licenciatura em Estudos Hispânicos e o Curso Livre de Português (LE3); ao passo que o **Grupo 2** estava a frequentar o 3º ano da licenciatura em Estudos Franceses. Para melhor compreensão do que acabámos de dizer, observemos a tabela:

**Tabela 15 – Línguas do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos**

Grupos	Nº/sujeitos	Idade	Género	Biografia linguística			
<b>Grupo 1</b>	9 (56,25%)	Entre 21- 23	4 Masculino 5 Feminino	<i>Dārija</i> (LM) Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)	<b>Espanhol (LE2)*</b>	Português (LE3)
<b>Grupo 2</b>	7 (43,75%)	Entre 21- 24	2 Masculino 5 Feminino	<i>Dārija</i> (LM) Árabe padrão (L1)	<b>Francês* (LE1)</b>	Inglês (LE2)	Português (LE3)

\* Línguas de especialidade

Como se vê nesta tabela, e começando pelos pontos convergentes, constatamos que todos os alunos que se encontravam a frequentar o português (LE3) tinham, já, conhecimentos anteriores do dialeto marroquino (*dārija*), do árabe padrão (L1) e do francês (LE1), sendo esta última língua de especialidade para o Grupo 2 pelo que continuam a frequentá-la. Quanto aos pontos divergentes identificados entre ambos os grupos, assinala-se o seguinte: o primeiro remete para a aprendizagem da LE2, uma vez que o Grupo 1 estudou o espanhol e o Grupo 2 do inglês; o segundo ponto divergente diz respeito à língua de especialidade, sendo que o Grupo 1 está a frequentar o 3.º ano da licenciatura em Estudos Hispânicos e Grupo 2 está no mesmo ano em Estudos Franceses como ilustramos no gráfico seguinte:

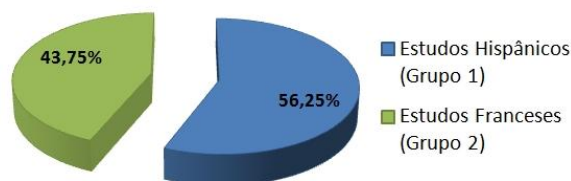


Gráfico 6 – Curso de especialização dos sujeitos

Face ao descrito, podemos afirmar que estamos perante sujeitos plurilingues que estudaram línguas, segundo o plano do sistema educativo marroquino, pela seguinte ordem cronológica: árabe (L1), francês (LE1), espanhol (LE2) ou inglês (LE2) e, por último, português (LE3). No momento da recolha dos dados, como já dissemos, os sujeitos estavam a frequentar o 2º nível do Curso Livre de Português (LE3) e a licenciatura em Estudos Hispânicos ou Franceses. Estes dados mostram que estamos perante *a situação de simultaneidade de aprendizagem* de duas LE (cf. Bentahila, 1975; Cenoz, 2003a; Lindqvist, 2006; Falk, 2012), como ilustramos na figura seguinte:

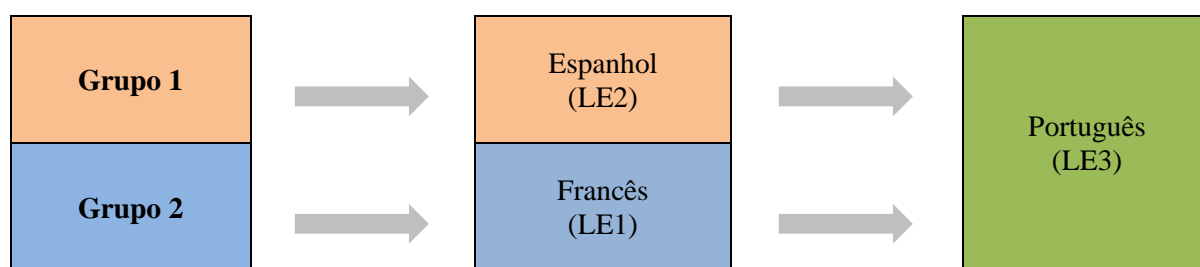


Figura 15 – Aprendizagem simultânea das línguas de especialização, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), e o português (LE3).

A focalização nas línguas de especialização é um dado importante que nos permite, mais adiante, avaliar e/ou medir o grau de exposição ao espanhol (Grupo 1) e ao francês (Grupo 2) bem como o seu impacto no processo de apropriação do português (LE3), em comparação com as outras LE.

É de notar ainda que nenhum dos sujeitos menciona saber o amazighe. Esta ausência do amazighe na reflexão sobre o seu repertório linguístico-comunicativo pode ser explicada, por um lado, pelo facto dos sujeitos já terem completado o ensino primário quando foi feita a introdução desta língua no currículo desse ciclo de estudos e, por outro,

pelo facto de os sujeitos participantes na investigação não serem oriundos da zona onde se fala a nova língua oficial de Marrocos.

Relativamente à aprendizagem das LE2, pode dizer-se que o seu estudo é condicionado pela oferta ou não de uma língua. Isto é, se, por exemplo, a língua inglesa existe em todos os Secundários Qualificativos, o mesmo já não se pode afirmar em relação às outras LE, nomeadamente ao alemão e ao italiano. Aliás, e como pudemos constatar, estas últimas LE, estão ausentes do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos em detrimento do inglês e do espanhol.

De qualquer forma, no que diz respeito à promoção do plurilinguismo, em Marrocos, podemos afirmar que, apesar da política linguística do país ser planeada em função dos vários fatores (religiosos, culturais, políticos e económicos), como se comprova nos documentos oficiais marroquinos (CNEF, 1999; Constituição, 2011), tal política coincide, de certo modo, com as recomendações do QECR (2001), sobretudo no reconhecimento da importância da aprendizagem de LE como uma competência individual para uma melhor integração no mercado de trabalho e como valor educativo, de modo a servir de base para a atitude do respeito linguístico e cultural e para o relacionamento com o Outro no mundo atual da globalização.

Finalizada a identificação das línguas do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, passaremos a identificar a origem e tipologia de línguas conhecidas pelos dois grupos com o intuito de verificarmos o grau de proximidade e/ou de afastamento entre as mesmas.

### 6.3.2. Origem e tipologia das línguas dos sujeitos

Como já foi destacado na Tabela 15, os dados obtidos mostram que o repertório linguístico-comunicativo do **Grupo 1** é constituído por uma língua semita - o árabe padrão (L1) e a sua variante dialetal, *dārija*, e três línguas românicas, o francês (LE1), o espanhol (LE2) e o português (LE3); enquanto que no **Grupo 2**, para além de os sujeitos terem no seu repertório linguístico-comunicativo o árabe padrão (L1) e a variante dialetal, *dārija*, conhecem uma língua germânica, o inglês (LE2), e duas românicas - o francês (LE1) e o português (LE3). Deste modo, verificamos que o **Grupo 1** dispõe no seu repertório de três línguas de origem latina (francês, espanhol e português) e o **Grupo 2** apenas de duas (francês e português). Sendo assim, o Grupo 1 parece ter mais experiência na aprendizagem das línguas românicas, em comparação com o **Grupo 2**, cujo repertório

linguístico-comunicativo possui apenas duas línguas românicas. Estes dados são relevantes já que nos permitem avaliar não apenas o grau da proximidade e afastamento das línguas estudadas pelos sujeitos mas também as outras variações tais como:

- i) as características comuns que apresentam as línguas com origem diferente, nomeadamente, a semelhança lexical entre o inglês e as línguas latinas ou a presença dos arabismos em português e espanhol;
- ii) a distância subjetiva ou “distância psicológica”, percebida ou construída pelo aprendente (Kellerman, 1983).

Efetivamente, estes fatores, e outros já abordados no capítulo 3, são decisivos, tanto no processo de construção das percepções linguísticas, como na mobilização do conhecimento linguístico prévio na produção escrita em português (LE3), como trataremos mais adiante.

Progredindo na análise dos dados, e com o intuito de avaliar o grau de exposição às línguas estudadas, ou em estudo, pelos sujeitos ao longo dos anos, bem como para compreender a sua percepção sobre a proficiência linguística nas mesmas, apresentamos outros elementos que concretizam a biografia linguística dos sujeitos, tal como o número de anos de estudo de cada língua ao longo do seu percurso escolar, bem como o contacto atual que com elas mantêm.

### **6.3.3. Línguas do repertório linguístico-comunicativo – da exposição à percepção sobre a proficiência**

Tivemos a oportunidade de referir, anteriormente, que os alunos marroquinos que completam o 12º ano estão obrigados a estudar árabe como L1 pelo menos durante 14 anos, francês (LE1) durante 10 anos e uma outra LE2 (alemão, espanhol, inglês ou italiano), por um período de 3 anos. O número de anos de estudo destas línguas, incluindo o árabe padrão (L1), pode aumentar caso os alunos escolham uma delas como opção complementar ou como língua de especialidade no ensino superior, como veremos seguidamente.

### 6.3.3.1. Número de anos de estudo e contacto atual com o árabe padrão (L1)

Os dados recolhidos mostram que 81,25% (N=13) dos sujeitos estudou o árabe durante 15 anos, 6,25% (N=1) durante 16 anos e 12,50%, (N=2) durante 17 anos, como ilustramos no gráfico seguinte:

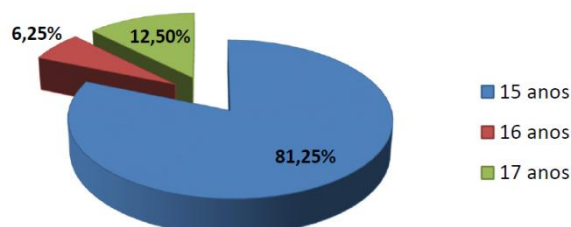


Gráfico 7 – Número de anos de aprendizagem do árabe padrão (L1)

Pode dizer-se que os 81,25% (N=13) que estudaram o árabe padrão durante 15 anos, o que inclui o contacto inicial com a língua no pré-escolar, no ensino primário e secundário e no primeiro ano da universidade, são aqueles que apresentaram sempre sucesso escolar. Os restantes sujeitos, que estudaram mais do que 15 anos o árabe padrão (L1), (16/17 anos) são os que, ao longo do percurso educativo, repetiram, provavelmente, um ou dois anos. Realça-se que o contacto com o árabe padrão (L1) se tornou ainda maior após a arabização do ensino em Marrocos que teve lugar nos anos 80, exigindo que todas as disciplinas oferecidas passassem a ser ministradas na língua oficial do país (Chami, 1987; Tullon, 2009; Abou Haidar, 2011).

Relativamente ao contacto com o árabe padrão (L1) na sala de aula, todos os sujeitos afirmam que não estão a frequentar aulas desta língua, nem que esta é utilizada como língua de estudo (cf. Anexo 3 – 3.2), pois a última vez que eles tiveram aulas desta língua foi no primeiro ano da universidade, ou seja, dois anos antes, como se comprova no plano de estudos das licenciaturas frequentadas pelos sujeitos. (cf. Anexo 2 – 2.1; 2.2). Dito isto, apesar de os sujeitos afirmarem que já não estão a frequentar a disciplina de árabe padrão (L1), é muito difícil negar, em absoluto, a presença desta língua na vida dos sujeitos, com maior grau ao nível da receção. De qualquer modo, a questão a colocar aqui radica em perceber até que ponto é que a exposição dos sujeitos ao árabe padrão (L1), ao longo da sua formação escolar, influi na sua perceção acerca do mesmo.

### 6.3.3.2. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em árabe padrão (L1)

Numa escala compreendida entre *Excelente* e *Insuficiente*, os dados obtidos revelam que todos os sujeitos (100%; N=16) dizem possuir nível *Excelente* na Compreensão Escrita e Oral em árabe padrão (L1). Na Expressão Escrita, 75% (N=12) autoavalia-se em *Excelente* e 25% (N=4) afirma ter um nível de *Muito Bom*. No que toca à Expressão Oral e à Interação em árabe padrão (L1), 68,75% (N=11) dos sujeitos julga ter um nível *Excelente* e os restantes (31,25%; N=5), um nível de *Muito Bom*, como ilustram estes gráficos:

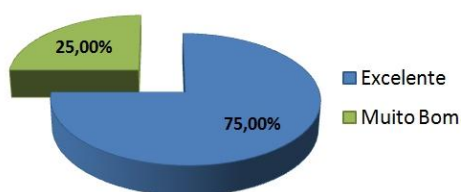


Gráfico 8 – Autoavaliação dos sujeitos na Expressão Escrita em árabe padrão (L1)

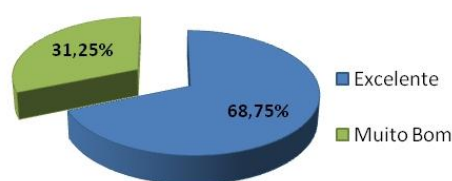


Gráfico 9 – Autoavaliação dos sujeitos na Expressão e Interação Oral em árabe padrão (L1)

Independentemente de estes resultados corresponderem, ou não, à realidade, tudo indica que, de facto, a exposição dos sujeitos ao árabe padrão (L1) – enquanto disciplina obrigatória e língua de instrução, em todos os ciclos do sistema educativo marroquino – influencia a sua perceção na medida em que, ao nível da Expressão Escrita, a maioria dos sujeitos (75%; N=12) julga ter *Excelente* e os restantes (25%; N=4) *Muito Bom*.

No que se refere à Expressão e Interação Oraís, e apesar de os sujeitos viverem num contexto de *diglossia*, usando na comunicação diária o dialeto marroquino, *dārija* (a primeira língua adquirida oralmente para marroquinos não berberes), notamos que 68,75 % (N=11) se autoavaliam em *Excelente* e apenas 31,25% (N=5) em *Muito Bom*. Esta perceção positiva dos sujeitos no domínio da oralidade pode ser entendida, numa primeira análise, pelo impacto da presença do árabe padrão (L1) no seu quotidiano, quer ao nível da receção (nos documentos oficiais das instituições públicas e nos meios de comunicação), quer ao nível da prática, (rotinas religiosas e em interações semiformais). Neste nível, há casos em que se utiliza o árabe intermédio, que se apresenta como uma combinação entre o árabe padrão (L1) e o dialeto marroquino, caracterizando-se, como já explicámos

anteriormente, pela simplificação e hibridez, quer morfológica quer sintática (Tarrier, 1991; Ennaji & Sadiqi, 1994; Mabrou, 2007).

Feita esta análise preliminar dos dados referentes à percepção dos sujeitos sobre a sua proficiência em árabe padrão (L1), passaremos agora a contar com a voz dos 16 sujeitos, recolhida através de uma entrevista coletiva, por forma a identificarmos e compreendermos os fatores que nortearam a sua autoavaliação em L1 (ver Anexo 4 – 4.2).

Após a análise do conteúdo da referida entrevista, foram identificados os principais fatores que influenciaram a autoavaliação dos sujeitos e que podem ser agrupados em 4 categorias, a saber: o efeito do árabe padrão (L1), por ser a língua da sua cultura e, por isso, a primeira com a qual contactam; o efeito da grande exposição à mesma ao longo do percurso escolar; o efeito da complexidade do árabe padrão (L1) e a falta de prática oral e, por fim, o efeito da comparação entre o árabe padrão (L1) e as LE. (cf. Anexo 4 – 4.3).

Os sujeitos 01 e 10 justificam a sua autoavaliação em *Excelente* em todos os níveis do árabe padrão (L1) porque, de acordo com as suas palavras, é a primeira língua e aquela que utilizaram na realização das atividades escolares iniciais tanto orais como escritas. Relativamente à oralidade, os referidos sujeitos invocam como exemplo a “recitation” e a memorização do Corão, do hino nacional e das canções infantis, realizados no *Mssid* (nome dado à escola corânica):

Bem o árabe é a nossa língua / estudamos o árabe desde pequenos / é a primeira língua que estudamos / escrevemo-la logo na escola corânica “Mssid” / é a língua da nossa cultura / sempre a escrever em árabe / ler e fazer “recitation” (...) por isso devemos ser “très fort” em árabe. [sujeito 01 – sequência 01; Anexo 4.3];

(...) foi a primeira língua que aprendemos no *Mssid* / cantámos as canções em árabe / o hino nacional / um pouco do Corão / somos muçulmanos / é normal usar a língua árabe / é normal, “c’est la langue de notre culture” / sem saber o árabe não podemos aprender o Corão. [sujeito 10 – sequência 03; Anexo 4.3]

Como se pode verificar nestas duas reflexões, ambos os sujeitos empregam o pronome possessivo no sentido de vínculo, parentesco e filiação - “o árabe é a nossa língua”, “é a língua da nossa cultura”. Através do seu discurso revelam a sua identificação com o árabe padrão (L1) na medida em que é a *língua veicular, reivindicativa* da sua cultura e da sua religião, julgando, por isso, como “natural” e “normal” possuírem elevados conhecimentos nesta língua. Na mesma linha de pensamento, os seus colegas, também os sujeitos 08 e 14 põem a ênfase no contributo das primeiras atividades realizadas em árabe padrão (L1) e no papel desempenhado pela memorização do Corão no enriquecimento do

léxico da L1. Assim, o sujeito 08 afirma que os alunos, numa fase inicial de instrução, conseguem, graças à memorização do Corão, aprender, muitas palavras cultas, que não se costumam ouvir e/ou empregar no quotidiano. Mais do que isso, o sujeito 14 realça que a “*lahfada* [memorização] foi um pilar” do seu currículo na escola primária; foi sobretudo, esta memorização do Corão que lhe permitiu adquirir uma grande desenvoltura em árabe padrão (L1) [sequência 04 e 05; Anexo 4.3].

O sujeito 03 também fundamenta a sua autoavaliação de *Excelente*, a todos os níveis do árabe padrão (L1) pelo facto de esta língua ser um símbolo da sua cultura, a primeira língua com a qual contactou e através da qual o sujeito teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever, bem com assimilar as primeiras regras gramaticais de uma língua:

(...) O árabe é simbólico para nós / é a primeira língua que nos ensinou a escrever as letras e também a leitura / aprender as regras gramaticais na escrita /o que é uma regra gramatical (...). [sujeito 03 – sequência 16; Anexo 4.3]

Dado o exposto, resulta explícito que os sujeitos estabelecem, de alguma maneira, uma relação causa-efeito entre o primeiro contacto com o árabe padrão (L1) – língua de referência nacional, cultural e religiosa – nos primeiros anos da escolaridade e a autoavaliação positiva na mesma.

De facto, notamos que existe, por parte dos sujeitos, uma indicação consciente, e até de destaque, da importância das primeiras atividades realizadas, tanto na escrita como na oralidade na apropriação do árabe padrão (L1). Tais atividades que, segundo os sujeitos, foram frutíferas e benéficas na apropriação de vocabulário, baseiam-se, sobretudo, na memorização de textos de referência simbólica (Corão e hino nacional), de canções infantis e na elaboração de textos escritos.

Sublinha-se que, na sua autoavaliação em árabe padrão (L1), alguns sujeitos (01, 03, 08, 10, 14) se identificam de forma explícita com a primeira língua como língua veicular, símbolo e referência nacional e cultural (Benzakour, Gaadi, & Queffelec, 2000; Dabéne, 1994; Cerqueira & Andrade, 2004; Beacco, 2005; Boukous, 2005; Morre, 2006; Benammour, 2009), de acordo com a linha orientadora dos documentos oficiais marroquinos (CNEF, 1999; CSE, 2009), presente, por sua vez, no artigo 5 da Constituição do país (2011).

Continuando a análise da entrevista coletiva, constatamos que, além do fator acima referido, os sujeitos aludem ao contributo da exposição ao árabe padrão (L1) como é o caso



do sujeito 01. Este refere que os alunos marroquinos se encontram permanentemente em contacto com o árabe padrão (L1) a dois níveis: a nível educativo, visto que a L1 se constitui como a língua de instrução e disciplina obrigatória no sistema educativo marroquino e, portanto, os alunos têm a possibilidade de a praticar, de forma regular, na escrita, através da realização de provas escolares; a nível social, porque, apesar de o árabe padrão (L1) não ser a língua de comunicação diária, o contacto com esta língua é feito através do estudo das disciplinas, da leitura de jornais e da visualização dos telejornais,

(...) estamos sempre em contacto com o árabe *fussehā* / nos jornais / nos apontamentos da escola (...) no liceu estudámos muito literatura árabe // escrevemos em árabe nos exames / o problema é que não falamos árabe *fussehā* em casa nem na rua / (...) mas ela está sempre presente nos jornais e ouvimos os telejornais em árabe (...). [sujeito 01 – sequência 01; Anexo 4.3]

Do mesmo modo, o sujeito 11 justifica a sua autoavaliação no árabe padrão (L1) em *Excelente* (Compreensão Oral e Escrita) e *Muito bom* (Expressão Oral, Escrita e Interação) porque julga possuir conhecimento gramatical aprofundado adquirido no 5.º e 6.º anos e, também, porque foi a língua de ensino das disciplinas de história, geografia e matemática (sequência 15; Anexo 4.4). A ideia referida pelos sujeitos 01 e 11, de que o árabe padrão (L1) como língua de instrução dos alunos ajuda a atingirem o nível de *Excelente*, encontra-se igualmente patente na reflexão do sujeito 16:

Bem // temos mais prática na escrita em árabe do que nas línguas estrangeiras / estudámos a geografia / a filosofia / a história em árabe / praticámos muito a escrita da língua árabe no liceu (...). [sujeito 16 – sequência 23; Anexo 4.3]

Verifica-se, portanto, que, para além da importância dada ao árabe padrão (L1) por estes sujeitos por ser a língua de instrução, outros (Sujeitos 08, 13, 14 e 15) valorizam as atividades realizadas nesta língua ao longo do percurso escolar, facto que lhes permitiu, segundo eles, desenvolver competências na escrita. Nesta linha de raciocínio, e de acordo com o sujeito 08, a leitura dos textos, a memorização e a compreensão dos conteúdos em árabe, concretizadas para se prepararem para os exames, auxiliam os alunos a alcançarem competências na escrita, nomeadamente, no que respeita ao domínio da gramática árabe e que, segundo o próprio, foi de grande utilidade para a análise literária.

(...) para fazer exames da disciplina de história / além da compreensão / precisávamos de memorizar para termos a prática em algumas estruturas sintáticas / na leitura também / no liceu analisávamos muitos excertos de obras literárias / isso ajudou-nos muito a ter boa escrita em árabe. [sujeito 08 – sequência 5; Anexo 4.3]

O sujeito 13 afirma que a exposição à língua árabe padrão (L1), que ocorre a vários níveis (leitura, expressão oral e escrita, gramática, análise literária), aumenta a confiança dos alunos, levando-os a sentirem ter um nível *Excelente* na L1:

Penso que o estudo do árabe todos os anos nos deu mais confiança para pensar que temos um nível de *Excelente* ou *Muito bom* / a aprendizagem do árabe aqui divide-se em 3 eixos: 1 língua e gramática / 2 expressão escrita e oral / 3 estudos e análise de textos // poesia e prosa árabe. [sujeito 13 – sequência 18; Anexo 4.3]

A ideia da exposição ao árabe padrão (L1) é confirmada pelo sujeito 15 que, falando na primeira pessoa do plural, diz “ *temos mais domínio em árabe / estudámos muitos anos o árabe com um nível alto / fizemos muita prática / pelo menos na escrita*” [Sujeito 15 – sequência 13; Anexo 4.3]. Desta última reflexão, percebe-se, claramente, que a percepção do domínio se fundamenta no número de anos de aprendizagem do árabe padrão (L1) que lhes proporciona a realização de muitos exercícios práticos de escrita. Também o sujeito 14 atribui o seu elevado conhecimento do árabe padrão (L1) às atividades de memorização das regras gramaticais e à poesia, atividades que reconheceu serem complicadas e merecedoras de um grande esforço da sua parte mas que, ao mesmo tempo, se afiguravam como algo de fundamental, quer para a apropriação do conhecimento gramatical quer para a sua desenvoltura em L1:

(...) mais tarde / no secundário / memorizámos a poesia e as regras gramaticais em geral / grande complicação / mas ajuda para ter muito conhecimento e desenvoltura em árabe. [sujeito 14 – sequência 4; Anexo 4.3]

Do apresentado, podemos afirmar que os sujeitos autoavaliados em *Excelente* demonstram a consciência de que o domínio que julgam ter em árabe padrão (L1) é proporcionado pela exposição regular à língua (como língua de instrução em muitos anos de aprendizagem, com uma carga horária semanal considerável). Este contacto permanente e, sobretudo, as práticas desenvolvidas na escrita ao longo do percurso escolar fazem com que os sujeitos se sintam com segurança linguística e mais confiantes, o que gera neles uma percepção positiva face à proficiência nesta língua (L1).

Deste modo, podemos concluir que as reflexões dos sujeitos resultam numa relação causa-efeito, isto é, o grau de exposição à L1 no contexto escolar permite-lhes perceberem um nível de proficiência elevado.

Avançando, na análise da entrevista, constatamos que, se alguns sujeitos apontam a influência da exposição ao árabe padrão (L1) como fator da autoavaliação positiva, outros (sujeito 02, 03, 04, 09 e 15) referem que a sua percepção do domínio desta língua é pensada

em comparação com o domínio da LE, criando, de forma consciente ou inconsciente, no seio do seu repertório linguístico-comunicativo, “association of foreignness” (De Angelis, 2005b) com a L1:

O árabe é muito difícil / penso que a maioria de nós diz que tem uma autoavaliação excelente em comparação com as LE / bem aquela que não estamos a estudar neste momento como o inglês por exemplo / temos mais domínio em *fussehā* (árabe padrão) / estudámos muitos anos o árabe com nível muito alto / fizemos muita prática / praticámo-lo pelo menos na escrita (...). [sujeito 15 – sequência 13; Anexo 4 - 4.3]

E será, quiçá, por isso, que o sujeito 04 confessa que, apesar de saber muito bem o espanhol (LE2), se sente mais confortável quando realiza uma tradução escrita desta língua para o árabe padrão (L1), utilizando o dicionário, apenas, em casos pontuais, como seja para a consulta de palavras técnicas na L1:

Tenho a mesma opinião dos colegas / eu sei muito bem o espanhol mas estou mais à vontade na tradução do espanhol para o árabe / a maioria das vezes não preciso de dicionário / só às vezes / quando preciso de saber uma palavra difícil / é que me sirvo do dicionário / mesmo assim muitas vezes não resolvo o problema. [sujeito 04 – sequência 19; Anexo 4.3]

Assim sendo, o sujeito 04 parece medir a sua competência em árabe padrão (L1) pela realização da tradução de uma LE, neste caso do espanhol (LE2) - língua de partida para o árabe padrão (L1) - língua de chegada. Esta opinião é partilhada pelo sujeito 09 que reconhece possuir mais competência lexical na primeira língua que estudou (o árabe padrão), o que lhe facilita a tarefa de traduzir do espanhol para o árabe [sequência 24; Anexo 4.3].

O sujeito 2, valorizando o bom conhecimento do árabe padrão (L1) que julga possuir, revela que, aquando da aprendizagem da língua espanhola (LE2) no secundário, por diversas vezes, sentia a necessidade de escrever o significado das palavras recém-aprendidas em árabe (L1) ou até em francês (LE1):

(...) quando eu estava a aprender espanhol / tinha a necessidade de escrever a explicação das palavras novas espanholas em árabe ou em francês / línguas que sabia melhor na altura / penso que é uma questão de domínio linguístico. [sujeito 2 – sequência 14; Anexo 4.3]

Desta forma, fica claro que a autoavaliação de alguns sujeitos no domínio do árabe padrão é feita em comparação com o domínio das LE. A este respeito, foram apresentados dois exemplos que demonstram o grau de proficiência em árabe padrão (L1) em comparação com o domínio em LE: o *primeiro* exemplo consiste na confiança em realizar uma tradução a partir de uma LE para árabe; o *segundo* engloba o uso da L1 como língua instrumental que auxilia a aprendizagem de uma LE.

Os dados obtidos, já apresentados nos Gráficos 8 e 9, revelam ainda que outros sujeitos (31,25%; N=5) julgam possuir em árabe padrão (L1) o nível de *Muito Bom* na Expressão e Interação Oral e na Expressão Escrita (25%; N=4) porque se trata, na sua opinião, de uma língua complexa na vertente gramatical e que, além da sua falta de prática, a exigência dos professores, também não coopera na obtenção de notas altas. Explicando esta ideia, o sujeito 05 especifica que, por causa da falta de prática na Expressão e na Interação Oral, enfrenta uma dificuldade em controlar os aspetos gramaticais e, por conseguinte, não consegue comunicar como jornalista, nem como imã da mesquita:

Eu também me autoavaleiei em quase tudo em *Muito bom* porque os professores nunca nos davam notas muito altas / exigiam sempre de nós / alguns queriam que falássemos como jornalistas e como escrevêssemos como romancistas (risos todos) / o árabe é muito complicado / tem muita gramática / a sua gramática é um exagero.

**Investigador:** Como assim? Falar como os jornalistas e escrever como os romancistas?

Proferir um discurso cuidadoso e escrever muito bem. [sujeito 5 – sequência 10; Anexo 4.3]

Como se pode verificar neste excerto, o sujeito 05 infere que o domínio *Excelente* na comunicação em árabe (L1) é o utilizado em alguns contextos muito formais, tal como no telejornal e no discurso litúrgico. O sujeito 07, tal como o sujeito 05, reforça que a exigência dos professores nas disciplinas da L1 durante o ensino primário e secundário era muito elevada e que tinha que estudar muito para conseguir notas que correspondessem a *Excelente* [sequência 20; Anexo 4.3].

Numa opinião similar à do sujeito 05, e enfatizando as consequências da falta de prática na oralidade em L1, o sujeito 6 admite que é capaz de preparar, de antemão, uma intervenção oral excelente do ponto de vista gramatical, mas que teria dificuldades em participar num debate complexo, sem incluir nele algumas palavras em *dārija* como forma de contornar a complexidade gramatical do árabe padrão (L1) [sequência 17]. Esta ideia é partilhada pelo sujeito 10 que reconhece o uso por vezes de algum registo linguístico em *dārija*, que, fugindo da norma, se torna naquilo que se designa como árabe intermédio:

(...) eu disse que tenho um nível *Muito bom* e não *Excelente* porque sempre tive dificuldade em respeitar todas as regras gramaticais / muitas vezes incluo sem querer palavras em *dārija* em árabe padrão (...). [sujeito 10 – sequência 7; Anexo 3.4]

O sujeito 12, apesar de se autoavaliar em *Excelente* a todos os níveis linguísticos, intervém nesta questão e revela que o problema não se coloca na compreensão das regras gramaticais mas, sim, na dificuldade em ter controlo sobre elas na prática. Aliás,

acrescenta que, nas redes sociais, escrevem muitas vezes *dārija* com letras latinas [Sujeito 12 – sequência 12; Anexo 3.4]. Foi com base em exemplos como este que se assistiu, nos últimos tempos, à reivindicação, por parte de artistas, jornalistas, entre outros profissionais, da promoção da *dārija*, que passou recentemente “qu’un parler impossible à orthographier” (Abou Haidar, 2001, p. 3) a uma língua “quase estandardizada” entre a população. A este respeito, Caubet sublinha:

La darija qui avait été longtemps associée à l’analphabétisme et au sous-développement a vu son statut évoluer dans la société civile. Elle n’est plus considérée avec mépris, mais vue par certains comme une des composantes importantes de l’identité marocaine, une langue de création, capable de s’adapter à la modernité. De plus, elle a connu un développement très récent avec son utilisation régulière dans les nouveaux médias : notamment les radios, dans les émissions en direct, les débats et y compris pour les informations ; dans la presse écrite, avec *Nichane*, par exemple, qui fait un usage important de la darija dans ses titres ; et enfin, avec les nouvelles technologies où la darija a connu un passage à l’écrit massif avec l’écriture sur clavier d’ordinateur et de portables (D. Caubet, numa entrevista<sup>58</sup> ao *Aujourd’hui le Maroc* – 09/07/2010).

À luz das reflexões levadas a cabo pelos sujeitos percebe-se que, tal como afirmámos em relação aos que se autoavaliaram em *Excelente*, existe uma relação causa-efeito entre a falta de prática do árabe padrão (L1) no quotidiano – sobretudo ao nível da Expressão e da Interação orais – e a autoavaliação de *Muito Bom*. De facto, a dificuldade manifestada por parte de alguns sujeitos ao nível da oralidade em L1 demonstra que a sua aprendizagem é realizada mediante processos explícitos conscientes que exigem a prática regular e a criação de automatismos no funcionamento da língua (Gaonac’h, 1987; Bialystok, 1990; Ellis, 1994; Fernández, 1997; Agudo, 2004; De Bot, Lowie, & Verspoor, 2005). Embora o árabe padrão (L1) seja a língua oficial do país, não é, forçosamente, como vimos mencionando ao longo deste estudo, a língua de comunicação diária em Marrocos. Por esta razão, os sujeitos reconhecem que sentem algumas dificuldades no que respeita ao controlo das suas regras gramaticais adotando uma espécie de “estratégia compensatória” que se traduz, basicamente, em falar o árabe intermédio em variadas situações, umas formais outras informais.

De qualquer forma, devemos sublinhar que o facto de a aprendizagem do árabe padrão (L1) e o seu uso suporem e exigirem conscientização linguística e a utilização de estratégias, a memorização e a resolução de problemas pelo estudo e pela habilidade auxiliam os alunos marroquinos e permitem-lhes construir uma consciência metalinguística

<sup>58</sup> Disponível em : <http://www.maghress.com/fr/aujourd'hui/76884> (consultado a 10 de julho de 2012).

no que diz respeito ao conhecimento dos conceitos gramaticais de uma língua e ao seu funcionamento o que, mais tarde, poderá ser mobilizado e otimizado como recurso para a apropriação das LE, como desvendaremos mais adiante.

Em jeito de resumo, ficamos a saber que os inquiridos tiveram, ao longo do percurso académico, uma grande exposição à L1, consequente do estatuto relevante desta língua no sistema educativo marroquino, o que explica, de certo modo, a autoavaliação positiva (*Excelente e/ou Muito Bom*) feita pelos sujeitos.

Posteriormente, e através da entrevista coletiva, constatamos que alguns inquiridos justificam a sua autoavaliação positiva (*Excelente*) no árabe padrão (L1) pelo facto de este ser considerado a língua veicular e nacional e a primeira língua com a qual contactaram: sendo a língua de instrução, o árabe esteve presente ao longo de todo o sistema educativo marroquino (duração mínima de 14 anos). Outros inquiridos, sublinhando a complexidade da gramática e a falta de prática oral, autoavaliam-se em *Muito Bom*. Além disso, alguns destes sujeitos referem que a sua autoavaliação é feita com base na comparação com as LE que já sabem.

Por fim, cumpre ressaltar que os inquiridos, ao explicarem e justificarem a sua autoavaliação na L1, acabam por evocar e reconstituir, de forma indireta, alguns elementos biográficos em relação ao processo da sua aprendizagem da primeira língua. A título de exemplo, podemos referir o tipo de atividades desenvolvidas para a aprendizagem do árabe, a gestão da L1 na sala de aula para aprendizagem de outras línguas, o funcionamento das línguas em ambiente de diglossia. A partir da sua perspetiva, é-nos permitido obter informação adicional sobre o contexto da sua aprendizagem, bem como escrutinar o seu perfil de aprendentes.

Portanto, após esta análise relacionada com o árabe padrão (L1), abordaremos a questão da exposição à língua francesa (número de anos de aprendizagem e contacto atual) por parte dos sujeitos de ambos grupos e a sua autoavaliação em relação ao domínio desta língua.

#### **6.3.3.3. Número de anos de estudo e contacto atual com o francês (LE1)**

Relembremos que o francês (LE1) é uma disciplina de tronco comum até ao 12.º ano sendo que o seu estudo pode ser continuado caso os alunos optem pelo curso de Estudos Franceses, como é o caso dos sujeitos do Grupo 2 (43,75%; N= 7). Por esta regra, afigura-se pertinente confrontar os dados deste grupo com os do Grupo 1, composto pelos

sujeitos que estudaram a LE2 apenas no 2.º ano da universidade, como língua complementar.

Com efeito, os dados do Grupo I evidenciam que 77,80% (N=7) dos sujeitos frequentou o francês (LE1) durante 11 anos, 11,10% (N=1) durante 12 anos e igual percentagem (11,10%, N=1) durante 13 anos:

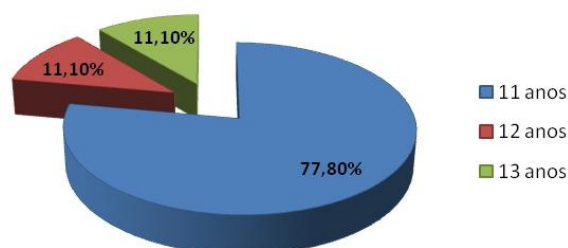


Gráfico 10 – Número de anos de aprendizagem do Francês (LE1) - Grupo 1

Pela análise do gráfico, percebe-se que, por um lado, a maioria dos sujeitos (77,80%, N=7) frequentou o francês (LE1) por um período de 11 anos, que corresponde ao número de anos de estudo previsto no sistema educativo marroquino da língua francesa (LE1) – que se inicia, como dissemos, no 3.º ano da primária e vai até ao 12.º ano – incluindo mais um ano de estudo do francês, como língua complementar no 2.º ano da universidade; e, por outro, verifica-se que apenas 22,20% (N=2) estudou a mesma língua por um período de 12 ou 13 anos, o que, provavelmente, se deve à repetição de um ou dois anos escolares.

Sendo o francês (LE1) a língua de especialidade do curso da licenciatura do Grupo 2, resulta, claro, que os anos de estudo desta língua são mais quando comparados com os do Grupo 1, variando entre 13 e 15 anos, como ilustramos no gráfico seguinte:

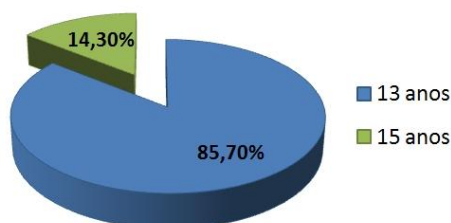


Gráfico 11 – Número de anos de aprendizagem do francês (LE1) - Grupo 2

O Gráfico 11 ilustra que a maioria (85,70%; N=6) dos sujeitos teve o francês (LE1) durante 13 anos, o que corresponde a 10 anos de estudo previstos para o ensino regular (com início no 3º ano da primária até ao 12º ano) e aos 3 anos em que este aparece como língua de especialidade no ensino superior e apenas 14,30% (N=1) dos sujeitos a estudou durante 15 anos, provavelmente, por ter repetido dois anos escolares.

No que respeita ao contacto de ambos os grupos (1 e 2) com o francês (LE1), verificamos que o Grupo 2 tem um contacto permanente, no espaço académico, com esta língua visto que os seus elementos, como já dissemos, são finalistas da licenciatura de Estudos Franceses cujo programa prevê 4 módulos distribuídos por 8 disciplinas de linguística, literatura e cultura, entre outras, com uma carga horária total de 320 horas semestrais e 16 horas semanais. Um dos muitos objetivos do curso é “garantir une bonne maîtrise du français, une expression orale correcte et une expression écrite aisée” (cf. Anexo 2; 2.2 – ver descrição detalhada dos objetivos do curso e o plano de estudo).

Este contacto científico regular com a língua do curso de especialidade, como os próprios confirmam, é concretizado, também, fora do espaço académico, através da realização de trabalhos práticos escritos, que servem, como preparação para a realização de exames nas disciplinas do curso e para o seu futuro profissional (Anexo 3.3.2).

Ao contrário do Grupo 2, os dados do Grupo 1 mostram que os seus elementos não estavam a frequentar a disciplina do francês (LE1) e a última vez que tinham tido esta língua tinha sido no 2.º ano da licenciatura como disciplina complementar (cf. Anexo 2; 2.1 – ver descrição detalhada dos objetivos do curso e o plano de estudo). Mesmo assim, ao nível social, não se pode confirmar que o contacto do Grupo 1 com a LE1, fora do contexto académico, seja inexistente, pelo menos ao nível da receção, visto que esta é a LE privilegiada, bastante utilizada na administração, nos meios de comunicação, na publicidade, entre outros. No que respeita ao contacto social com a língua francesa (LE1), mas agora ao nível da produção, importa não esquecer, que muitas vezes este é feito através da incorporação no dialeto marroquino, *dārija*, utilizado no discurso quotidiano, de palavras e expressões em francês assistindo-se, por conseguinte, a uma verdadeira alternância de códigos (Ziamari, 2009; Zerouali, 2011).

Em suma, o francês (LE1) afigura-se como disciplina de tronco comum no sistema educativo, podendo, ainda, ser objeto de estudo no ensino superior como no caso do Grupo 2, ou língua complementar, como no caso do Grupo 1. Isto justifica que, uma diferença



mínima, entre os grupos 1 e 2, relativamente aos anos de estudo do francês, se torne bastante mais significativa nos últimos 3 anos na medida em que os elementos do Grupo 2 passam a estar muito mais expostos à LE1 pelo facto de frequentarem 320 horas de francês por semestre, contrastando com os elementos do Grupo 1 que não têm nenhuma aula de francês.

Acresce que, sendo o francês (LE1) a língua do curso dos elementos do Grupo 2, o seu contacto com esta língua é, em comparação com o dos elementos do Grupo 1, naturalmente maior, abrangendo, também, a produção escrita e oral ao nível científico.

Avançando na análise, veremos até que ponto é que o fator da exposição (o número de anos de aprendizagem e o contacto atual) com o francês (LE1) poderá ou não influenciar a autoavaliação dos sujeitos nesta língua.

#### 6.3.3.4. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em francês (LE1)

Os dados obtidos revelam que ao nível da Compreensão Oral e Escrita os sujeitos do Grupo 1 apresentam uma autoavaliação muito positiva, na medida em que 77,80% (N=7) diz ter um nível *Muito Bom* e 22,20% (N=2) *Excelente*. Verificamos as mesmas percentagens na Interação e Expressão Oral mas com uma autoavaliação ligeiramente mais baixa, isto é, 77,80% (N=7) julga possuir um nível *Bom* e 22,20% (N=2) *Muito Bom*, como se observa nos gráficos seguintes:

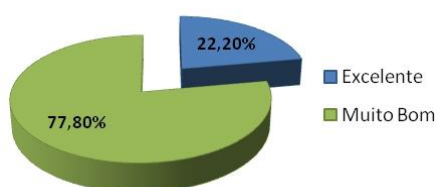


Gráfico 12 – Autoavaliação na Compreensão Oral e Escrita em francês (LE1) Grupo 1

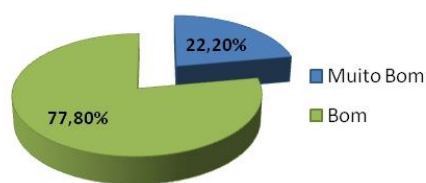


Gráfico 13 – Autoavaliação na Interação e Expressão Oraís em francês (LE1) Grupo 1

Curiosamente é ao nível da Expressão Escrita que se nota uma autoavaliação dos sujeitos mais baixa e, também, mais variável de maneira que 55,60% (N=5) considera possuir um nível *Suficiente*, 22,20% (N=2) *Bom* e 22,20% (N=2) *Muito Bom*, como mostra o Gráfico 14:

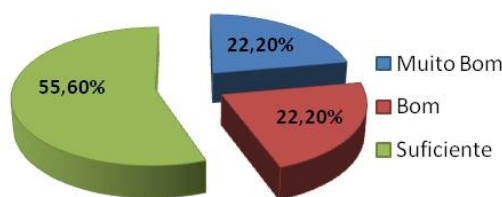


Gráfico 14 – Autoavaliação na Expressão Escrita em francês (LE1) – Grupo 1

Os resultados acima apresentados parecem indiciar que o número de anos de aprendizagem, que varia entre 11 e 13 anos, e que compreendem uma carga horária considerável (ver Tabela 8 no Capítulo 5), aliado ao contacto regular com a língua no quotidiano, tem um impacto bastante positivo no que toca à percepção dos sujeitos ao nível da Compreensão Oral e Escrita e da Expressão e Interação Oraís mas não ao nível da Expressão Escrita em que 55,60% (N=5) se autoavaliam como *Suficiente*. Neste sentido, importa sublinhar, que a autoavaliação de *Suficiente* declarada pelos sujeitos na Expressão Escrita é bastante baixa, não espelhando o número de anos de estudo desta língua, cujos créditos no sistema educativo sempre foram mais elevados do que os das outras LE, nem tão pouco as competências que eram exigidas para o seu estudo no secundário qualificativo (CSE, 2009). Por esta razão, com o intuito de compreender quais os critérios em que se basearam os sujeitos para justificar a sua autoavaliação no nível respeitante à Expressão Escrita foi-lhes colocada uma questão a este propósito aquando da realização da entrevista coletiva, como apresentaremos mais adiante. (cf. Anexo 4 – 4.5 e 4.6).

No que diz respeito à autoavaliação do Grupo 2, esta é visivelmente melhor em relação àquela realizada pelo Grupo 1, oscilando entre *Excelente* e *Muito bom*. Neste caso, todos os sujeitos (100%, N=7) se autoavaliam em *Excelente* na Compreensão Oral e Escrita; na Expressão Oral, 57,10% (N=4) tem a percepção que o seu nível é *Excelente* e 42,90% (N=3) *Muito Bom*:

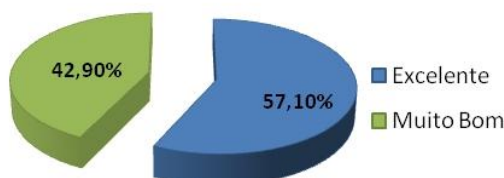


Gráfico 15 – Autoavaliação na Expressão Oral em francês (LE1) - Grupo 2

Na Expressão Escrita e na Interação Oral, 71,40% (N=5) acha que a sua autoavaliação corresponde a *Excelente* e 28,60% (N=2) a *Muito Bom*, como se verifica nos gráficos seguintes:

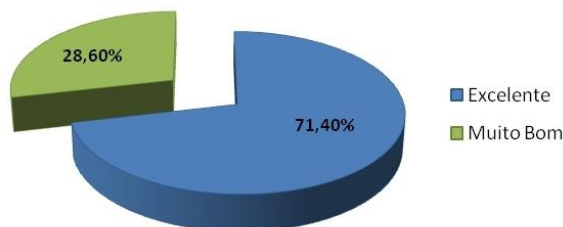


Gráfico 16 – Autoavaliação na Expressão Escrita em francês (LE1) - Grupo 2

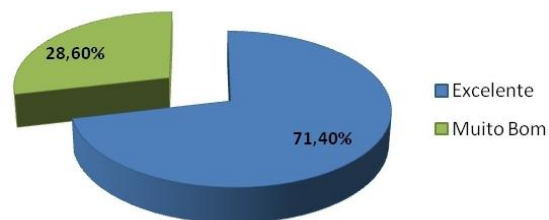


Gráfico 17 – Autoavaliação na Interação Oral em francês (LE1) - Grupo 2

A autoavaliação positiva dos elementos do Grupo 2 em francês (LE1), visível nos Gráficos 16 e 17, pode encontrar explicação no maior grau de exposição à língua francesa feito no estudo, em anos anteriores, e cuja duração vai de 13 a 15 anos, bem como no contacto atual com a mesma, visto que os sujeitos em causa se encontram no ano terminal do Curso de Estudos Franceses que exige, para a sua aprovação, um estudo regular dos conteúdos e a realização de exames de avaliação contínua e/ou final. A isto acresce o facto de a língua francesa (LE1), quotidianamente, ser omnipresente na paisagem linguística marroquina. Este facto, porém, não se verifica no Grupo 1, onde os anos de aprendizagem do francês (LE1) não se traduzem numa autoavaliação muito alta por parte de alguns sujeitos, nomeadamente na competência da Expressão Escrita (cf. Gráfico 14).

Como já foi mencionado anteriormente, e a fim de compreendermos em que se basearam os sujeitos do Grupo 1 na sua autoavaliação, foi-lhes colocada uma questão a esse propósito, durante a entrevista coletiva. Após a análise do seu conteúdo, identificámos os principais fatores, que condicionaram a perceção dos sujeitos do Grupo 1 acerca da sua proficiência na língua francesa (LE1), que podem ser agrupados em 2 categorias, a saber: a atitude de desinteresse relativamente ao estudo do francês (LE1), manifestada por grande parte dos elementos deste Grupo, e a maior exposição ao espanhol (LE2), língua de especialidade, que se combina com uma maior motivação para a sua aprendizagem (cf. Anexo 4 – 4.6). Podemos dizer que estas duas categorias se relacionam entre si na medida em que o pouco interesse pelo francês (LE1) e a falta da sua prática demonstrada pela maioria dos sujeitos do Grupo 1 contrasta com a intensa exposição à língua do curso de

especialização de Estudos Hispânicos e com a sua motivação para a aprendizagem do espanhol (LE2).

Com efeito, a maioria dos sujeitos do Grupo 1 justifica a sua autoavaliação em francês (LE1) pela pouca exposição à língua enquanto estão a frequentar o curso de Estudos Hispânicos. Assim, o Sujeito 03 refere, num primeiro momento, que pensa possuir um nível de domínio *Suficiente na Expressão Escrita* de francês (LE1) devido ao facto de, atualmente, o estudo da língua não integrar o programa do 3.º ano e, ter sido apenas estudada, no ano anterior (2.º ano do curso) como língua complementar; num segundo momento, acrescenta que o seu interesse pelo francês (LE2) diminuiu desde que tomou a decisão de se especializar em Estudos Hispânicos:

Agora não estudamos o francês / no ano passado o francês era *comme matière* complementar / mas obviamente com uma carga horária muito menor em comparação com espanhol / pessoalmente no secundário qualificativo decidi prosseguir o curso do espanhol / a partir daí a minha concentração incidiu sobre o espanhol / agora por causa da falta de prática sentimo-nos menos seguros em francês *surtout* ao nível da expressão escrita e da interação oral / penso sinceramente que *mon niveau en français* é apenas *Suficiente e Bom* / penso que *mon niveau* em árabe e em espanhol é muito melhor. [sujeito 3 – sequência 1; Anexo 4.5 e 4.6]

Como se constata, a opção pela licenciatura em Estudos Hispânicos na universidade marca o início da mudança de atitude em relação ao francês (LE1) porque implicou o abandono da sua prática reiterada. Como consequência, essa falta de prática provocou um sentimento de insegurança em escrever e interagir em francês (LE1). Daí que o sujeito 3 tenha a perceção que, neste momento, a sua proficiência em árabe padrão (L1) e espanhol (LE2) é melhor.

Também se autoavaliam em francês em *Suficiente* outros estudantes (Sujeito 01, 02, 04 e 05) ao nível da *Expressão Escrita*. Isto prende-se com o facto de o seu objetivo científico mais imediato ser a formação em Estudos Hispânicos, o que implica uma constante exposição ao espanhol (LE2) tanto nas aulas na universidade, como fora delas (através da realização de trabalhos; preparação para exames etc.), aparecendo, deste modo, como a língua de seu estudo:

agora o objetivo não é estudar muito o francês / o pão nosso de cada dia é o espanhol / temos muitas aulas de espanhol / perdemos um pouco ao nível da escrita em francês / o espanhol deu cabo do nosso nível em francês. [Sujeito 5 – sequência 2; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

É verdade / agora a nossa prioridade é aprender mais o espanhol / o nosso futuro passa pelo espanhol / estamos sempre a usá-lo tanto na aula como na preparação dos exames e nos trabalhos / o francês não conta agora / penso que se escrevermos em francês deveríamos ter cuidado para não transferir coisas do espanhol. [sujeito 04 – sequência 3; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

(...) a questão que se coloca aqui prende-se com a falta de prática / a exposição na universidade ao espanhol / sabe que estamos a estudar muitas disciplinas de especialização em espanhol // *c'est évident* agora já não temos um bom nível na escrita como dantes em francês. [sujeito 02 – sequência 5; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

(...) neste momento a nossa atenção está virada para espanhol / é a língua que devemos estudar e por isso perdemos de certa forma o mecanismo da escrita em francês (...). [Sujeito 01 - sequência 14; Anexo 4 – 4.5 e 4.6].

Assim sendo, a exposição, nos últimos três anos, à língua espanhola (LE2), reforçada pela atitude positiva face a esta, faz com que os sujeitos se sintam menos confiantes no francês (LE1). Constata-se que, apesar de a língua francesa ter sido uma língua importante ao longo do percurso escolar, com uma carga horária considerável, como já referimos, os sujeitos não se autoavaliam de forma positiva, nomeadamente a nível da Expressão Escrita.

Importa frisar que este retrocesso ao nível do francês (LE1) também domina as reflexões dos outros sujeitos (01, 04, 06 e 07), apontando para que tais fenómenos sejam uma consequência do bloqueio que surge no momento por causa do conflito ocorrido entre as línguas do repertório, o francês (LE1) e o espanhol (LE2):

(...) agora ao nível da escrita realmente parece que perdemos algo / não sei... parece existir *un blocage* / temos de ter mais controlo ao escrever e falar a língua francesa para não confundir as palavras francesas com as espanholas / esta confusão ocorreu mesmo nas aulas de francês no ano passado / o professor dizia / por favor esqueçam o espanhol / ele tinha mesmo razão / deveríamos ter mais atenção (...). [ Sujeito 01 – sequência 4; Anexo 4 – 4.5 e 4.6]

Como se observa, o sujeito 01 admite a existência de um retrocesso e/ou atrito ao nível da produção escrita em francês (LE1), em comparação com o espanhol (LE2), considerando o espaço de aula do francês (LE1), disciplina frequentada no ano anterior, como um palco onde sentiu ter surgido mais o bloqueio linguístico, bloqueio que não foi, aparentemente, tolerado pelo professor da disciplina. Deste modo, parece que o sujeito 04, em jeito de autocrítica, manifesta a sua preocupação em relação ao controlo linguístico o que, a seu ver, é desejável e necessário para que não exista “confusão” entre o francês (LE1) e o espanhol (LE2).

O sujeito 04 acrescenta, também, que pensa que a sua autoavaliação *Suficiente* na Expressão Escrita em francês (LE1) seja a “mais correta” porque se sente inseguro, neste momento, devido à sua falta de prática:

A nossa percepção da proficiência é capaz de não ser a mais correta / mas neste momento estamos menos seguros em relação ao francês sobretudo na escrita / já deixámos de praticar como dantes / o espanhol agora parece prejudicar o nosso nível que tínhamos em francês / às vezes parece que ficamos bloqueados / agora na expressão escrita facilmente me escapam sem querer as palavras do espanhol / sobretudo aquelas que terminam com “tión” (...) e outras questões gramaticais. [Sujeito 04 – sequência 12; Anexo 4 – 4.5 e 4.6]

Constatamos que, para além do sentimento da insegurança em relação ao francês já referido anteriormente, o Sujeito 04 sublinha a exposição ao espanhol (LE2) e a falta de prática do francês (LE1) como fatores que forçam o bloqueio e a ativação de palavras espanholas transparentes, tais como por exemplo os substantivos “participation/participación”; “circulation/circulación”, isto é, na produção da escrita.

O processo de transferência do léxico do espanhol (LE2) para o de francês (LE1) considerado como consequência do conflito linguístico entre ambos os idiomas, é mencionada também pelo sujeito 06:

(...) quando queremos escrever ou falar francês às vezes dizemos ou escrevemos palavras em espanhol na escrita / isso ocorre no léxico partilhado por idênticas consoantes, tipo... (faculté / facultad) / a pessoa sente-se incapaz de controlar na sua cabeça esta luta entre o francês e o espanhol “El español” leva a melhor / claro está (risos). [Sujeito 06 – sequência 22; Anexo 4 – 4.5 e 4.6]

O sujeito 07, seguindo a mesma linha de pensamento dos outros sujeitos, assume que, depois de frequentar o curso de espanhol (LE2), começou a sentir uma certa dificuldade na produção escrita em francês e, por esta razão, tem consciência da importância do controlo linguístico para não confundir palavras nas duas línguas:

(...) em relação à escrita em francês / podemos dizer que agora existe uma certa dificuldade / devemos ter muito cuidado para não escrever palavras em espanhol / é simples *c'est une question de pratique*. [Sujeito 7 – sequência 6; Anexo 4 – 4.5 e 4.6]

Contrariamente à autoavaliação dos colegas, os sujeitos 08 e 09 percebem que têm um bom nível em todos os níveis do francês (LE1). O sujeito 08 afirma que gosta muito de francês (LE1) e, por isso, continua a praticá-lo: “*Eu reconheço que gosto muito do francês / continuo a lê-lo de vez em quando, para não perder o meu nível linguístico*” [Sujeito 8 – sequência 8; Anexo 4 – 4.5].

De igual modo, o sujeito 09 recorda que teve uma grande indecisão no momento de escolher o curso que iria frequentar na universidade porque gostava muito de francês (LE1)

mas acabou por optar pelo espanhol (LE2). Esta decisão deu-se porque, segundo ele, o número de anos de aprendizagem na LE1 foi suficiente e, ao mesmo tempo, satisfatório. Contudo, apesar de ter optado pelo curso do espanhol (LE2), o sujeito 09 procura manter o contacto regular com o francês (LE1) através da leitura e da escrita, da visualização de filmes e da prática comunicativa, isto também por razões familiares:

eu sempre gostei do francês / as minhas notas foram sempre boas e antes de entrar para universidade estava muito indeciso em optar pelo espanhol ou francês / escolhi espanhol porque já estudámos muitos anos francês / aprendemos esta língua no secundário e no liceu / *vraiment j'étais satisfait* / aliás como referiram os colegas o francês foi muito importante para aprender o espanhol // eu pessoalmente penso que ainda sei bastante francês porque continuo a ler romances e a escrever em francês / vejo filmes em francês / pratico todos os dias com a minha família que vive na Bélgica. [sujeito 09 – sequência 07; Anexo 4 – 4.5]

Face ao exposto, constatamos que a maioria dos sujeitos tem a percepção que sofreram “uma perda” designada pelos estudiosos de atrito e/ou erosão linguísticas (Cummins, 1981; Seliger & Vago, 1991; Köpke & Schmidt, 2004; Flores, 2008, 2010) no francês (LE1), justamente na Expressão Escrita. Esta percepção do atrito, por parte dos sujeitos, desencadeada, por um lado, pela falta de uso da língua, e, por *outro*, pela exposição intensa ao espanhol (LE2) e pela motivação para a aprendizagem da mesma.

Como percebemos através do discurso dos sujeitos, o espanhol (LE2), sendo uma língua de especialidade, é *repetidamente* ativada *com interesse* e *motivação* científicas e, por isso, posiciona-se amiúde como “Last Language effect” (Shanon, 1991), prevalecendo na *memória de longo prazo* (Izquierdo, 2002, Martins, 2012), provocando assim um conflito linguístico entre a LE1 e a LE2 (Hammarberg, 2001; De Bot, 2004; Blank & Zimmer, 2011). Neste sentido, são bastantes as expressões proferidas pelos sujeitos que “responsabilizam” o espanhol (LE2) como a língua que “prejudicou” e “deu cabo” da proficiência que tinham na LE1 e, revelando, desta forma, mais consciência de que devem fazer mais esforço e ter “muito controlo” para “não confundirem” as línguas em contacto.

Dito isto, o discurso dos sujeitos demonstra que a sua interlíngua, neste caso verificada na Expressão Escrita em francês (LE1), é *permeável* à “*penetração*” de *palavras do espanhol* (Adjemian, [1982] 1992) e *instável* (Py, 2000), na medida em que, devido à falta da prática do francês (LE1) cumulativamente com a intensa exposição ao espanhol (LE2), acarreta um certo *retrocesso*. Assim, os sujeitos do Grupo 1 pareceram lamentar o seu retrocesso na Expressão Escrita em língua francesa (LE1), transmitindo a ideia de que não estão satisfeitos pela competência “parcial”, “desequilibrada” que julgam

possuir. Apesar disso, os sujeitos do Grupo 1, tal como realçam excertos da entrevista coletiva, continuam a empregar no dialeto marroquino, *dārija*, expressões em francês (LE1).

De qualquer modo, fica bem explícito, através do discurso dos sujeitos, que a exposição intensa ao espanhol (LE2) por parte dos sujeitos, que ocorreu nos últimos três anos, alimentada pela motivação para a sua aprendizagem, teve um maior impacto sobre a autoavaliação dos sujeitos em detrimento do número de anos de aprendizagem do francês (LE1).

Partindo desta conclusão, e no decorrer da entrevista coletiva, procurámos esclarecer por que razão os sujeitos não consideraram suficientes o número de anos de aprendizagem do francês (LE1) de forma a manterem um bom nível nesta língua.

As respostas dos sujeitos destacam, mais uma vez, o papel que desempenha a exposição e/ou prática de uma LE para a manutenção de bom nível sobretudo na Expressão Escrita, como passaremos a expor.

Com efeito, os sujeitos 05 e 06, apesar de reconhecerem a importância dos anos de aprendizagem de uma língua no desenvolvimento de competências em LE, referem que a prática da mesma é importante para manter o nível de domínio o que, em sua opinião, não se verifica, agora, em relação ao francês (LE1):

Sim / penso que é bom aprender uma língua durante muito tempo para a dominar / mas também é necessário manter a prática e o interesse / agora não praticamos tanto a escrita como dantes. [sujeito 5 – sequência 15; Anexo 4 – 4.5];

(...) os anos de aprendizagem não são tão relevantes como a exposição atual / penso que mantemos alguma competência mas não se compara agora com o espanhol (...). [sujeito 6 – sequência 13; Anexo 4 – 4.5]

O sujeito 03, apesar de referir que a capacidade de Compreensão Oral e Escrita em francês (LE1) se manteve praticamente inalterada, admite que, ao nível da Expressão Escrita, se assistiu a um certo retrocesso uma vez que a prática regular da língua, nos últimos três anos, passou a ser feita, maioritariamente, em espanhol (LE2):

Ao nível da compreensão oral e da escrita penso que mantemos o nível mas na escrita é um pouco diferente / falta-nos a prática em comparação ao espanhol / escrevemos muitos textos em espanhol / o nosso objetivo neste momento é esta língua / penso que os anos de aprendizagem de francês não fazem a diferença. [sujeito 3 – sequência 11; Anexo 4.5]

O sujeito 01, por sua vez, especifica também que a Compreensão Oral e Escrita em francês (LE1) continua intacta porque esta língua permanece bem presente no seu



quotidiano, nos meios de comunicação (jornais e televisão), através da visualização de filmes, e também no dialeto marroquino:

Posso dizer que na compreensão oral e escrita continuamos a não ter problemas porque sempre ouvimos falar francês na televisão, filmes / empregamos palavras francesas no dialeto marroquino, etc.. [sujeito 01 – sequência 04; Anexo 4.5]

Curiosamente, apesar da percepção do atrito da LE1 por parte dos sujeitos a maioria deles assegura que esta língua não se encontra esquecida. Por exemplo, o sujeito 01, em outra afirmação, sublinha que o francês é usado no dialeto marroquino, *dārija*, e tem presença significativa na paisagem linguística do país. Trata-se, para ele, de apenas um “esquecimento provisório” e que é de fácil recuperação porque, como enfatiza, foram muitos anos de estudo do francês [Sujeito 01 – sequência 19; Anexo 4]. A ideia da facilidade de recuperação do nível em francês (LE1) é bem explícita na reflexão do Sujeito 05:

(...) Se tivermos de preparar agora um concurso em que estivéssemos obrigados a escrever em língua francesa / iríamos estudar o francês e lembrar muitas coisas / sabe que estudámos muitos anos de francês ... / atualmente parece sentir um conflito entre duas línguas ou um esquecimento momentâneo / digo falta de prática”. [Sujeito 5 – sequência 20; Anexo 4 – 4.5]

Partilhando a ideia do Sujeito 01, no que diz respeito à presença do francês (LE1) no *dārija*, o sujeito 07 explica que não se esqueceu do francês (LE1), nomeadamente na Compreensão Oral e Escrita graças ao dialeto marroquino, a língua de comunicação diária dos marroquinos, no qual estão omnipresentes palavras francesas [sequência 27 – Anexo 4].

O sujeito 06 concorda que o francês (LE1) não está totalmente esquecido – porque se trata de uma língua que já foi bastante praticada nos anos anteriores – e, por isso, pensa que ainda mantém competências nesta língua mas que, neste momento, estas não se comparam com o espanhol (LE2), sobretudo, na escrita [sequência 13; Anexo 4.5].

Do que acabámos de expor, verifica-se que, embora a percepção dos sujeitos do Grupo 1 reflita os sentimentos de atrito em relação ao francês (LE1), todos os sujeitos são unânimes em afirmar que a LE1 não se encontra esquecida, apenas “adormecida” e que esta pode ser reativada (Larsen-Freeman, 1991; Paradis, 1994, 2004), *desde que o aprendente tenha atingido e conservado um nível intermédio* (Fernandes-Boëchat, 2006) e, sobretudo, se houver uma mudança de atitude positiva bem como uma manifestação de interesse por aprender (Cabral, 2000; Dornyei, 2001). Os próprios sujeitos são os primeiros

a sublinhar que a perda linguística não afetou as suas competências da Compreensão Oral e da Expressão Escrita na língua francesa (LE1) graças à sua presença a todos os níveis educacional e social, englobando não apenas a parte visível (meios de comunicação social, administração, economia, etc.) mas também na comunicação diária, neste caso, através da alternância de códigos entre dialeto marroquino, a *dārija*, e francês (LE1).

Para além da assunção do atrito linguístico por parte dos sujeitos (Sujeitos 01, 03, 04 e 06) pelas razões já mencionadas, emerge paralelamente, no seu discurso, a ideia da importância do conhecimento linguístico prévio na aprendizagem de uma nova LE, no seu caso o contributo do francês (LE1) para apropriação do espanhol (LE2).

Com efeito, o sujeito 01 afirma que o francês foi uma excelente ponte no início da aprendizagem do espanhol a nível lexical e sintático:

(...) *Attention le français* antes ajudou-nos muito para aprender o espanhol / foi uma excelente ponte de aprendizagem ao nível lexical, sintático // quando aprendemos o espanhol pela primeira vez já tínhamos uma certa experiência e muito vocabulário latino / como sabe / as palavras francesas que terminam por “tion” em espanhol acabam “ción” *c’est vraiment simple*. [sujeito 01 – sequência 4; Anexo 4 – 4.5 e 4.6]

Como se verifica o Sujeito 01, valoriza, em dois momentos da sua intervenção, a experiência do conhecimento linguístico prévio do francês, apontando concretamente que as palavras terminam com “tion” facilitaram a aprendizagem das palavras espanholas com terminação em “ción”. É esta base dada pelo francês que culmina numa maior facilidade para aprender o espanhol que é recordada pelo sujeito 03:

sim é verdade / até no início o francês nos facilitou a aprendizagem do espanhol porque muitos vocábulos são parecidos // em comparação com os alunos que aprenderam inglês nós do espanhol tivemos mais facilidade / não sofremos muito para aprender a ler como os alunos que aprenderam o inglês / lembro-me que os meus colegas do liceu tinham muitas dificuldades. [sujeito 03 – sequência 17; Anexo 4.5]

Além disso, e como se verifica nesta reflexão, o sujeito 03, com o intuito de enfatizar o contributo do francês (LE1) na aprendizagem do espanhol (LE2), sublinha que os alunos que estudaram o inglês (LE2), no Secundário Qualificativo, não tiveram tanta facilidade na aprendizagem da língua como aqueles que optaram por estudar espanhol (LE2). Na mesma linha de reflexão, o sujeito 04 destaca também o contributo da importância do conhecimento prévio do francês (LE1) no processo de aprendizagem do espanhol (LE2), dizendo:

É verdade porque o francês foi uma boa base para aprender o espanhol / aqui em Marrocos quando aprendemos a segunda LE2 já tínhamos frequentado o francês durante 7 anos / isso foi importante ao nível do léxico // além disso o espanhol é mais fácil sobretudo quando se começa a ler / lê-se tudo como em árabe ao contrário do francês em que ainda tínhamos de que aprender algumas irregularidades de leitura. [sujeito 04 – sequência 18; Anexo 4 – 4.5]

Esta opinião do sujeito 04 incide sobre a importância da duração da aprendizagem do francês que lhe proporcionou o contacto, pela primeira, vez com uma língua românica e, conseqüentemente, a partir dela foi mais fácil aprender a ler em espanhol (LE2) e a apropriar-se do léxico. Além disso, na sua reflexão, o sujeito 04 estabelece uma comparação implícita entre a leitura nas línguas que formam o repertório linguístico-comunicativo (árabe, francês e o espanhol), atribuindo um grau de complexidade maior ao francês (LE1) por causa das irregularidades que caracterizam a sua leitura, contrariamente ao espanhol (LE2) e ao árabe padrão (L1), línguas em se podem ler todas as letras escritas.

Da mesma forma, o sujeito 06 realça o contributo do francês (LE1) para a facilidade de aprendizagem do espanhol (LE2) porque, como diz, não necessitou de muito tempo para aprender a ler nesta língua o que, por sua vez, facilitou a aprendizagem do português (LE3):

(...) como disse anteriormente / o nosso nível agora em espanhol é bastante bom / porque precisamente aprendemos primeiro o francês / não sei se teríamos tido a mesma facilidade inicial em aprender espanhol sem o conhecimento do francês // não sei mesmo / não sei... *vraiment* tenho muitas dúvidas / hummm. [sujeito 06 – sequência 13; Anexo 4 – 4.5];

(...) Nem nós precisámos de muitos anos de espanhol como aconteceu com o francês para começar a escrever e a ler / a experiência do francês foi útil como agora o espanhol em relação ao português. [sujeito 06 – sequência 9; Anexo 4 – 4.5]

Do exposto, concluímos que, apesar de os sujeitos do Grupo 1, terem a percepção de sofrer o atrito linguístico, nomeadamente ao nível da escrita por causa da exposição ao espanhol (LE2), língua de especialidade, têm consciência de que a transferência do francês (LE1) foi uma estratégia positiva, *facilitando* a aprendizagem do espanhol (LE2) ao nível lexical e sintático (De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2005a, 2005b; Bardel & Lindqvist, 2007).

Nota-se, assim, que a aprendizagem do espanhol (LE2) para estes sujeitos beneficiou do conhecimento prévio do francês (LE1) (Cummins, 1981; Boechat, 2006), ideia essa que vai ao encontro da afirmação de Trévise, dizendo que “la perception du nouveau n’est jamais qu’une mise en relation à du déjà là” (1992, p. 90).

Resumindo, verificamos que ambos os grupos se autoavaliaram com base no grau de exposição e na atitude que possuem em relação ao francês (LE1). Fica claro que a autoavaliação do Grupo 1 é mais baixa, em comparação com a do Grupo 2, nomeadamente na Expressão Escrita. Tal autoavaliação é sustentada, segundo percebemos, pela atitude de desinteresse pelo estudo do francês (LE1) e pela quebra da prática desta língua, o que correspondeu, simultaneamente, à intensa exposição ao espanhol (LE2), língua de especialidade, que supostamente lhes dará acesso ao mundo do trabalho.

Dito isto, parece que o número de anos de francês (LE1) não teve um impacto positivo na Expressão Escrita para grande parte dos sujeitos do Grupo 1 (55%; N=5) cuja autoavaliação não ultrapassa o *Suficiente* (cf. Gráfico 14). Alguns dos sujeitos encaram este atrito face ao francês (LE1) como uma consequência da sua especialização em Estudos Hispânicos. Não obstante, e de acordo com o Grupo 1, o francês (LE1) não está totalmente esquecido, apenas “desativado” e “adormecido”, referindo que é perfeitamente possível, se necessário, recuperar as competências alcançadas já no 12º ano. Mais, os sujeitos recordam que o francês (LE1) foi uma boa base que facilitou a apropriação do espanhol (LE2) no Secundário Qualificativo e que, mais tarde, se tornou língua de especialidade e, eventualmente, de acesso ao mercado de trabalho.

É de sublinhar que os sujeitos (22,20%; N=2) que julgam possuir *Muito Bom* na Expressão Escrita (cf. Gráfico 14) justificam a sua autoavaliação muito positiva em francês, com o gosto que por ela nutrem, procurando, por isso, manter o contacto com a língua francesa (LE1) através da leitura, da escrita e da comunicação com familiares residentes em países francófonos.

Curiosamente, se o número de anos de aprendizagem do francês (LE1) não tem influência na autoavaliação dos sujeitos do Grupo 1 no que toca à Expressão Escrita, tal não se verifica quanto à Compreensão Oral e Escrita e à Interação Oral, competências em que se registou uma autoavaliação bastante positiva (cf. Gráficos 12 e 13).

Ao contrário do Grupo 1, a autoavaliação positiva dos elementos do Grupo 2 varia, de modo geral, entre *Muito Bom* e *Excelente* (Compreensão Oral e Escrita; Interação Oral; Expressão Oral), como já destacámos nos Gráficos 15, 16 e 17, e pode ser justificada, naturalmente, pelo fator da maior exposição ao francês (LE1) para a qual contribuiu, em grande parte, o número de anos de aprendizagem (entre 13 e 15), os últimos 3 anos já

como língua de especialidade e a motivação com que os sujeitos encaram a sua aprendizagem, sabendo que o domínio desta garantirá o acesso ao mercado de trabalho.

Feita esta análise, relacionada com a exposição ao francês (número de anos de aprendizagem e contacto atual) e com a sua importância na autoavaliação que os sujeitos fazem de si mesmos, procederemos à análise da mesma que versará, agora, sobre o espanhol e o inglês (LE2).

#### 6.3.3.5. Número de anos de estudo e contacto atual com o espanhol e o inglês (LE2)

Como mencionámos anteriormente, a aprendizagem da LE2 no Secundário Qualificativo constitui o ponto de divergência no repertório linguístico-comunicativo de ambos grupos em análise, visto que 56,25% (N=9), que corresponde ao Grupo 1, indica que estudou o espanhol (LE2) que, posteriormente, se tornou língua de especialização aquando da sua opção por Estudos Hispânicos e 43,75% (N=7), que corresponde ao Grupo 2, indica que estudou o inglês (LE2).

Os dados do Grupo 1 revelam que o número de anos de aprendizagem do espanhol (LE2) varia entre 6 e 7 anos, sendo que ao ensino da língua são afetas 7 ou 4 horas semanais, conforme se tenha enveredado ou não pela opção especial de língua espanhola (OLE), durante 3 anos no Secundário Qualificativo. Concretizando, 77,80% (N=7) afirma ter estudado a língua durante 6 anos e 22,20% (N=2) durante 7 anos, como mostramos neste gráfico:

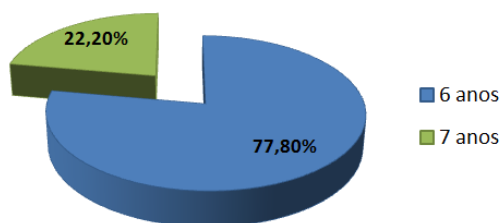


Gráfico 18 – Número de anos de aprendizagem do espanhol (LE2) - Grupo 1

É de sublinhar que os sujeitos (22,20%) do Grupo 1, cuja duração da aprendizagem do espanhol (LE2) foi de 7 anos, são aqueles que repetiram um ano no Secundário Qualificativo.

Os dados do Grupo 2 mostram que 85,70% (N=6) frequentou o inglês (LE2) durante 3 anos previstos no Secundário Qualificativo e os restantes (N=1) 14,30% durante 4 anos, como se ilustra no gráfico seguinte:

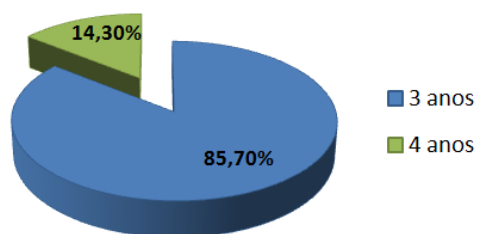


Gráfico 19 – Número de anos de aprendizagem do inglês (LE2) - Grupo 2

Relativamente ao contacto atual e à exposição às LE2 verifica-se que o Grupo 1 tem o espanhol (LE2) como língua de especialidade pelo que se encontra bastante mais exposto a ela dentro do espaço académico. De facto, trata-se da língua de estudo, o que é de resto, confirmado pelos próprios sujeitos, no inquérito e na entrevista coletiva realizada, e bem como se pode confirmar pelos conteúdos do programa do 3º ano do curso de Estudos Hispânicos que inclui 4 módulos, compreendendo 7 ou 8 disciplinas de linguística ou/e literatura, com uma carga de 16 horas semanais (320 horas semestrais) (cf. Anexo 2 – 2.1) e cujo objetivo consiste, como se pode ler na página oficial da FLSH, em:

“Proporcionar a los alumnos la formación básica necesaria en el campo de las letras hispánicas (lengua, literaturas y comunicación) con el objetivo de posibilitar su integración, en las mejores condiciones, en el mundo laboral y dotarlos de las competencias necesarias para continuar sus estudios superiores (Master y Doctorado)”.

Fora do espaço académico, apesar de o espanhol (LE2) não ser uma língua de comunicação diária entre os marroquinos, devido à importância científica que a língua comporta para os sujeitos, existe sempre a possibilidade de a língua em causa ser praticada através da realização de trabalhos escritos e orais. Embora não seja na mesma dimensão do árabe (L1) ou do francês (LE1), os sujeitos têm sempre a possibilidade de contactar com o espanhol (LE2) através da RTM (Radio e Televisão Marroquina) que transmite, diariamente, um telejornal nesta língua, entre outras iniciativas e atividades.

No que respeita aos sujeitos do Grupo 2, que enveredaram pelo curso de Estudos Franceses, nota-se que estes não tinham qualquer contacto em aulas formais com a língua inglesa (LE2), pois a última vez que o contacto com esta língua ocorreu de forma mais

regular foi no 12.º ano, ou seja, antes do ingresso no ensino superior. Ao nível social, ao contrário do que acontece com as LE, nomeadamente com o francês (LE1) e, em grau menor, com o espanhol (LE2), não se assiste a uma exposição ao inglês (LE2), o que se comprova, por exemplo, pela ausência de alternância de códigos no dialeto marroquino à exceção do vocabulário inglês introduzido por via do francês.

Dito isto, veremos seguidamente até que ponto a exposição (número de anos de aprendizagem e contacto atual), ao espanhol e inglês (LE2) tem ou não impacto sobre a autoavaliação dos sujeitos em relação a estas línguas.

#### 6.3.3.5.1. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em espanhol (LE2)

Relativamente ao espanhol (LE2), língua de especialidade, a autoavaliação dos sujeitos do Grupo 1 é bastante positiva, remetendo para *Excelente* e *Muito Bom*. Por exemplo, na Compreensão (Oral e Escrita) e, também, na Expressão Escrita, 77,80% (N=7) do Grupo 1 tem a perceção que o seu nível corresponde a *Excelente* e 22,20% (N=2) a *Muito Bom*. Na Expressão e Interação orais, 55,60% (N=5) tem a noção que a sua autoavaliação corresponde a *Excelente* e 44,40% (N=4) a *Muito Bom*, como observamos nos gráficos seguintes:

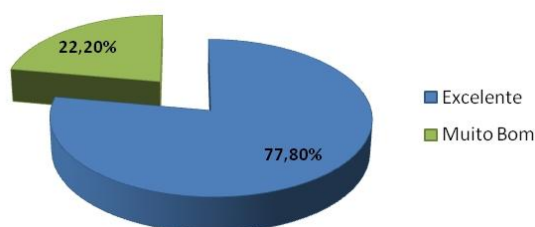


Gráfico 20 – Autoavaliação na Compreensão (Oral e Escrita) e Expressão Escrita em espanhol (LE2) - Grupo 1

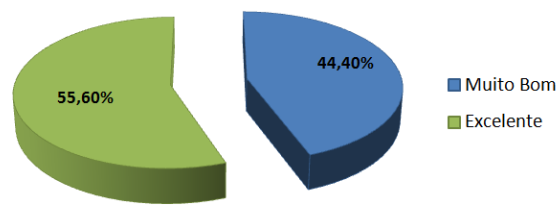


Gráfico 21 – Autoavaliação na Expressão e Interação Orais em espanhol (LE2) - Grupo 1

Estas autoavaliações são sustentadas na exposição e na prática da língua a nível científico, pela aprendizagem feita tanto nas aulas como fora delas, bem como pela motivação para a sua aprendizagem, como ficou bem claro pelas reflexões dos sujeitos do Grupo 1 proferidas na entrevista coletiva quando explicaram em que critérios se basearam para elaborar a sua autoavaliação em francês (LE1).

#### 6.3.3.5.2. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência em inglês (LE2)

A autoavaliação em inglês (LE2) dos sujeitos do Grupo 2 revela-se como a mais baixa de todas, apresentando três variáveis *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*. Assim, na

Compreensão Oral e Escrita, 57,10% (N=4) do Grupo 2 autoavalia-se em *Suficiente*, 28,60% (N=2) em *Bom* e 14,30% (N=1) em *Insuficiente*. Na Expressão e Interação Oral, 42,80% (N=3) autoavalia-se em *Insuficiente*, 28,60% em *Suficiente* e os restantes (28,60%; N=2) em *Bom*. Tal é possível ser observado nos gráficos seguintes:

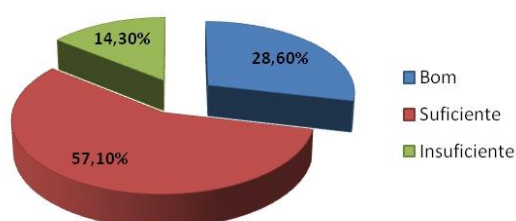


Gráfico 22 – Autoavaliação na Compreensão Oral e Escrita em inglês (LE2) Grupo 2

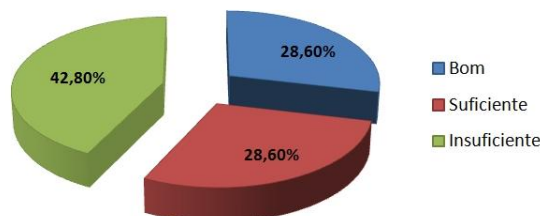


Gráfico 23 – Autoavaliação na Expressão e Interação Oraís em inglês (LE2) Grupo 2

Por fim, na Expressão Escrita, 57,10% (N=4) acha que merece a avaliação de *Suficiente* e 42,90% (N=3) de *Insuficiente*, como se vê no gráfico seguinte:

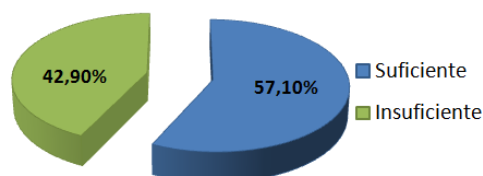


Gráfico 24 – Autoavaliação na Expressão Escrita do inglês (LE2) - Grupo 2

A percepção dos sujeitos do Grupo 2 acerca da sua proficiência em inglês (LE2) pode ser uma consequência do número de anos de aprendizagem, variando entre 3 e 4 anos, e, sobretudo, da falta do contacto intenso com o inglês (LE2), nos últimos três anos. Como já sublinhámos, o inglês, ainda que seja a LE1 mais estudada no Secundário Qualificativo, não tem presença social, como se verifica no caso do francês (LE1) e do espanhol (LE2).

Avançando na análise, abordaremos a seguir a temática relacionada com os anos de aprendizagem do português e contacto atual com esta língua nas aulas, no estudo individual e fora delas.



### 6.3.3.6. Número de anos de aprendizagem e contacto atual com o português (LE3)

Como já dissemos, todos os sujeitos se encontram a frequentar o 2.º nível do Curso Livre de Português que contempla uma carga horária de duas horas semanais e uma sessão de tutoria, esta com a duração de uma hora e trinta minutos por semana na qual, segundo o professor responsável, são realizados atendimentos e ateliês visando desenvolver as competências ao nível da escrita e da oralidade assim como o conhecimento de temas culturais relacionados com o mundo lusófono. (cf. Entrevista ao professor, sequência 6; Anexo 4 – 4.8).

No que diz respeito ao tempo de estudo dedicado, por semana, ao português (LE3), fora das aulas, verificamos que 55,60% (N= 5) dos sujeitos do Grupo 1 diz que dedica *uma* hora por semana e 44,40% (N=4) afirma não estudar *nenhuma* hora fora das aulas. No que toca ao Grupo 2, 57,10% (N=4) dos sujeitos refere que dedica *duas* horas e 42,90% (N=3) *três* horas por semana, como se ilustra nos gráficos seguintes:

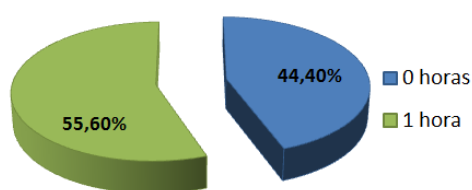


Gráfico 25 – Tempo dedicado ao estudo do português fora das aulas - Grupo 1

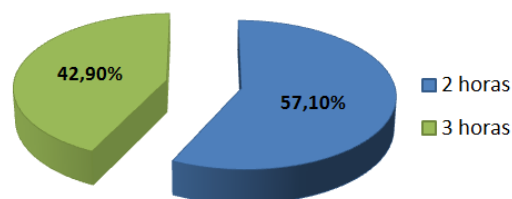


Gráfico 26 – Tempo dedicado ao estudo do português fora das aulas - Grupo 2

A diferença registada no tempo dedicado pelos sujeitos ao estudo do português fora das aulas em ambos os grupos deve-se, provavelmente, ao facto de os elementos do Grupo 1 considerarem, como um indicador em termos de facilidade de aprendizagem, a perceção da proximidade linguística entre o espanhol (LE2) e o português (LE3) (Larsen-Freeman, 1991; Leiria, 1998; Kulikowski & González, 1999; Calvi, 2004, entre outros), dedicando-lhe, por isso, pouco tempo ou, inclusivamente, dispensando o estudo desta língua fora das aulas. Contudo, levanta-se um problema que se coloca para estes “falsos iniciantes” de português (LE3), que formam o Grupo 1, a um nível mais avançado do estudo da referida língua porque estes aprendentes continuam a não controlar as divergências, ainda que subtis, que as línguas próximas apresentam (Odlin, 1989; Calvi, 2004), como veremos mais adiante, realizando, muitas vezes, transferências linguísticas que, embora não alterem

o sentido das palavras ou das frases e sejam, na maior parte das vezes, perceptíveis, não respeitam a norma da língua em estudo.

Por outro lado, constatamos que, contrariamente ao Grupo 1, os sujeitos do Grupo 2, que não têm conhecimento do espanhol (LE2), têm a percepção de que estão a aprender uma nova LE investindo muito mais tempo na aprendizagem desta entre *duas a três* horas semanais de estudo fora da sala de aula. Além disso, percebe-se que o conhecimento do francês (LE1), *língua românica e vizinha* do português (Miranda, 1996), não parece ser suficiente para dispensar o estudo do português fora das aulas.

Após analisar o tempo dedicado, por semana, ao estudo do português (LE3) fora das aulas, segue-se a apresentação e discussão dos resultados sobre as iniciativas tomadas para praticar o português (LE3) fora da sala de aula bem como sobre os meios utilizados para a concretização dessa prática. Neste sentido, os resultados foram inequívocos revelando que todos os sujeitos (100%) que formam o Grupo 1 contactam com o português, pelo menos durante *uma hora* pela *leitura de livros ou revistas* (77,80; N=7) ou mesmo durante *duas horas* (22,20%; N=2) por semana pela utilização que fazem da internet para procurarem informação:

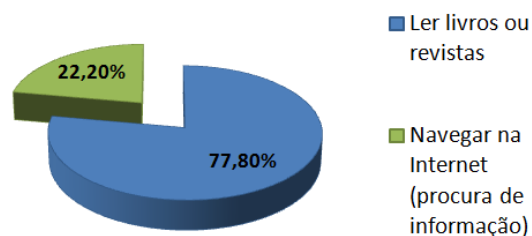


Gráfico 27 – Meios através dos quais se contacta com o português (LE3) fora das aulas Grupo 1

Curiosamente, contrariamente àquilo que se verifica no Grupo 1, 28,6% (N=2) dos sujeitos do Grupo 2 diz dedicar *uma hora*, também, à atividade de *leitura de livros ou revistas* e 71,40%; (N= 5) admite não ter *iniciativa de contactar* com o português (LE3), como se observa através deste gráfico:

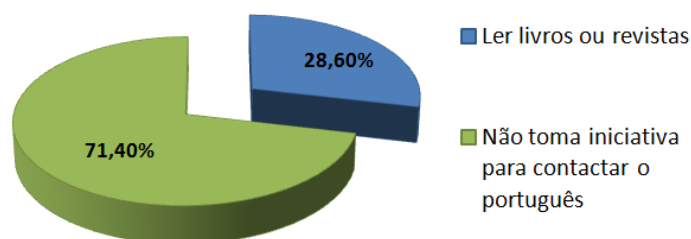


Gráfico 28 – Meios através dos quais se contacta com o português (LE3) fora das aulas  
Grupo 2

À luz do exposto, apesar de quase metade (44,4%; N=4) dos elementos do Grupo 1 (cf. Gráfico 25), dizer *não dedicar nenhuma hora no estudo do português*, os mesmos indicam que praticam ou têm contacto voluntário com *a língua pela leitura de livros ou revistas* ou, ainda, através da utilização da internet, em grau menor. Isto leva-nos a crer que os elementos do Grupo 1 já possuidores de um conhecimento prévio da língua espanhola (LE2), se sentem com a confiança necessária para realizar leituras e pesquisar informação em língua portuguesa, utilizando, para o efeito, a internet.

Quanto ao Grupo 2, apesar de os seus sujeitos mostrarem uma certa disponibilidade para o estudo da língua portuguesa (LE3) fora da aula, como consta no Gráfico 26, parece que ainda não têm a perceção de estarem em condições para realizarem leituras fora do âmbito do estudo formal, de tal modo que a maioria dos seus elementos (71,40%; N=5) diz *não tomar iniciativas para contactar com o português* (LE3) (cf. Gráfico 28).

Pelos resultados obtidos referentes aos contactos que o sujeitos indicam para o português (anos de aprendizagem, números de aulas, horas de estudo e iniciativas de prática), concluímos que, apesar dos sujeitos estabelecerem algum contacto fora das aulas com o português (LE3), o tipo de ensino desta língua é feito num contexto *exolingue*, em que a língua não é utilizada de forma natural e regular, nem visa desempenhar uma função oficial específica (Sharwood-Smith, 1994; Miranda, 1996; Ançã, 1999; Leiria, 2004; Gass & Selinker, 2008), no macro-contexto (Porquier & Py, 2004), onde impera a presença do dialeto marroquino, *dārija*, e as línguas oficiais do país, o árabe padrão e o amazighe.

Após fazer uma aproximação ao grau da exposição dos sujeitos à língua portuguesa (LE3) nas aulas e fora delas, apresentaremos a seguir a sua perceção sobre a proficiência nesta língua.

### 6.3.3.7. Perceção dos sujeitos sobre a sua proficiência no português (LE3)

De modo geral, os dados referentes à autoavaliação levada a cabo pelos sujeitos relativamente ao seu domínio sobre o português (LE3) são elucidativos referindo que esta é claramente mais baixa, sobretudo, quando comparada com o árabe padrão (L1) e com as línguas de especialidade dos sujeitos de ambos grupos, o espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e o francês, no caso do Grupo 2. É bastante claro, neste domínio, a ausência, na autoavaliação dos sujeitos, dos níveis *Excelente* e *Muito Bom*, em detrimento do *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*, sendo estes últimos aqueles que prevalecem nas autoavaliações em todos níveis linguísticos de português (LE3).

Assim, começando pelo Grupo 1, pela análise dos dados constantes no Gráfico 29 verifica-se que 66,70% (N=6) julga possuir um domínio *Suficiente* e 33,30% (N=3) *Insuficiente* na Compreensão e Interação Orais. De igual modo, na Expressão Oral, como se consta no Gráfico 30, nota-se que 66,70% (N=6) se autoavalia em *Suficiente* – percentagem semelhante à registada para a Compreensão e Interação Oral – mas os restantes, 33,30 % (N=3) percecionam uma autoavaliação melhor, isto é, de *Bom*:

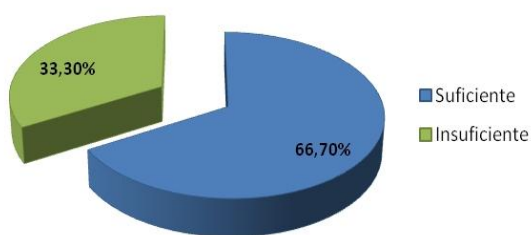


Gráfico 29 – Autoavaliação na Compreensão e Interação Orais em português (LE3) dos sujeitos Grupo 1

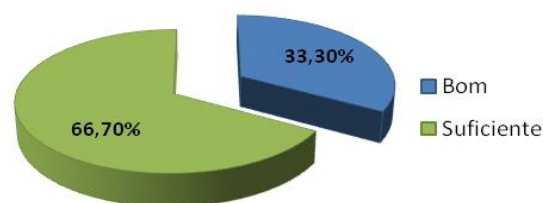


Gráfico 30 – Autoavaliação na Expressão Oral em português (LE3) Grupo 1

De facto, e numa primeira análise, as autoavaliações dos sujeitos do Grupo 1, no que diz respeito à Compreensão e Interação Orais, que oscilam entre *Suficiente* e *Insuficiente* justificam-se, a nosso ver, pelo número de anos de aprendizagem do português (LE3) dos sujeitos – que é inferior ao das outras LE – e também pelo número de horas (3h30) de aulas e contacto estabelecido com a língua no âmbito do estudo formal (cf. Gráfico 25) e fora dele. Nesta perspetiva, como já referimos e ilustrámos no Gráfico 27, a exposição ao português (LE3), fora das aulas e do estudo, concretiza-se, segundo os inquiridos dos Grupo 1, através de atividades que privilegiam, por excelência, a *leitura de*

*livros ou revistas* (77,78% N=7) e a *pesquisa na internet* (22%; N=2) e não, forçosamente, a produção oral ou expressão escrita. Por outras palavras, alguns sujeitos, encontrando-se numa situação *exolingue* de aprendizagem do português (LE3), têm a percepção de terem um domínio baixo, *Suficiente* e/ou *Insuficiente*. Contudo, esta percepção não é generalizada visto que existe uma pequena percentagem (33,30%; N=3) que se autoavalia em *Bom*, o que, talvez, se deva ao facto de os sujeitos terem a consciência da proximidade linguística entre o espanhol (LE2) e o português (LE3).

Avançando na análise, e como se ilustra pelo Gráfico 31, a autoavaliação dos sujeitos do Grupo 1 no que toca à Compreensão e Expressão Escrita parece ligeiramente melhor em comparação com a dos outros níveis (Compreensão e Interação Oral) na medida em que 77,80% (N=7) pensa possuir um nível que corresponde a *Bom* e 22,20% (N=2) a *Suficiente*:

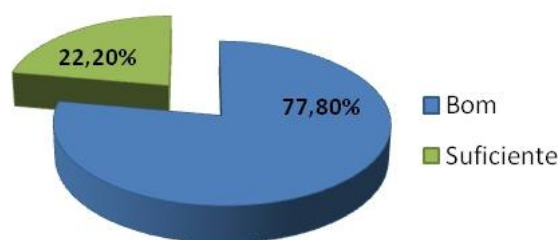


Gráfico 31 – Autoavaliação na Compreensão e Expressão escritas em português (LE3) Grupo 1

Pela análise deste gráfico é notória a percepção positiva (*Bom*) sobre a proficiência em português (LE3), o que se deve, provavelmente, ao conhecimento que os sujeitos do Grupo 1 têm do espanhol (LE2), língua tipologicamente mais próxima do português (LE3), e que lhes permite, por isso, sentirem-se confiantes e capacitados para *ler livros ou revistas* (22,20%; N=2) ou *procurar informação na internet* (77,80%; N= 7) graças à possibilidade de compreensão que os mesmos, eventualmente, como já dissemos, possam alcançar devido à proximidade linguística o espanhol (LE2) e o português (LE3) (cf. Gráfico 27).

Foi, quiçá, esta percepção da semelhança entre o espanhol (LE2) e o português (LE3) o fator decisivo que levou a que 44,44% (N=4) não sentisse a necessidade de estudar o português (LE3) nesta fase inicial, e outros (55,56%; N=5) lhe dedicassem, apenas, *uma hora* por semana (cf. Gráfico 25). Este resultado pode ser explicado pela ideia de que em Compreensão e Expressão Escrita os sujeitos mobilizam e transferem conhecimentos

linguísticos anteriores, neste caso do espanhol (LE2), no contacto com o português (LE3), como veremos mais adiante.

No que toca à autoavaliação do Grupo 2 ao nível da Compreensão, Expressão e Interação Orais na língua portuguesa, nota-se que metade (57,10%; N=4) dos sujeitos deste grupo julga o seu nível *Insuficiente* e 42,90% (N=3) *Suficiente*. Ao nível da Compreensão e Expressão Escrita, 85,70% (N=6) do Grupo 2 tem a percepção que o seu nível corresponde a *Suficiente* e 14,30% (N=1) a *Insuficiente*, como se constata pelos gráficos seguintes:

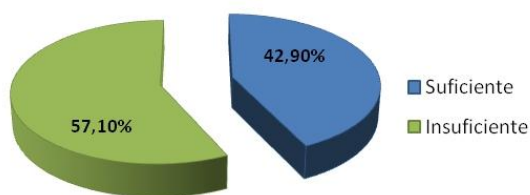


Gráfico 32 – Autoavaliação na Compreensão, Expressão e Interação Orais em português (LE3) Grupo 2

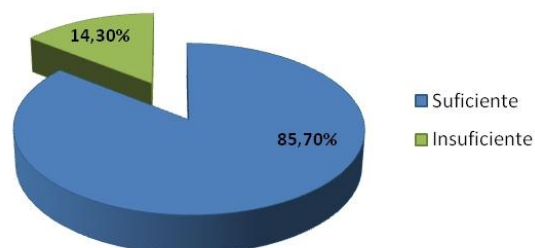


Gráfico 33 – Autoavaliação dos sujeitos na Compreensão e Expressão Escritas em português (LE3) Grupo 2

Através da análise dos gráficos é visível que a autoavaliação feita pelos sujeitos do Grupo 2 é inferior quando comparada com a do Grupo 1, o que nos conduz à conclusão de que os elementos do Grupo 2, porque não possuem conhecimentos da língua espanhola (LE2) e porque se encontram, ainda, numa fase de aprendizagem inicial da língua portuguesa (LE3), sentem necessidade de a estudar, dedicando-lhe *duas* ou *três horas* semanais (cf. Gráfico 26). Mais, apesar de dedicarem algum tempo ao estudo do português (LE3), verificamos que a maioria (71,40%; N=5) se sente inibida ou ainda não habilitada para “arriscar” contactar o português a não ser durante o estudo dos conteúdos da disciplina (cf. Gráfico 28). Neste sentido, parece que os elementos do Grupo 2 estão conscientes de que são verdadeiros iniciantes do português (LE3) e que, por conseguinte, se encontram a estudar uma nova LE.

Continuando esta reflexão, e como dissemos no início desta análise, a autoavaliação dos sujeitos é mais baixa comparativamente à referida para o árabe padrão (L1), espanhol (LE2) e francês (LE1), sendo estas últimas as línguas de especialidade, respetivamente dos Grupo 1 e Grupo 2, e relativamente às quais os sujeitos se encontram em permanente contacto e exposição por razões académicas. Não obstante, a autoavaliação de alguns

sujeitos a português (LE3) ao nível da Expressão Escrita de ambos os grupos *equivale* ou até *supera* a das outras LE (cf. Gráficos 14 e 24) e isso deve-se provavelmente ao facto de estas línguas, o francês (LE1) para o Grupo 1, e o inglês (LE2) para o Grupo 2, já não fazerem parte das disciplinas do último ano do seu curso de licenciatura. Assim, conclui-se que o contacto atual com o português (LE3), embora circunscrito ao curso livre, parece ter mais impacto do que todos anos de aprendizagem do francês (LE1) e do inglês (LE2).

Numa análise seletiva, e com o intuito de exemplificar que a perceção dos sujeitos pode ser guiada mais pelo contacto atual do que pelos anos de aprendizagem, elaborámos duas tabelas, através as quais cruzamos os dados da autoavaliação dos sujeitos relacionados com Expressão Escrita em português (LE3) e em francês (LE1), no que respeita ao Grupo 1, e inglês (LE2), no caso do Grupo 2.

Tabela 16 – Autoavaliação dos sujeitos (Grupo 1) na Expressão Escrita em francês (LE1) e português (LE3)

Grupo 1		
Sujeitos	Expressão Escrita francês (LE1)	Expressão Escrita português (LE3)
01	Suficiente	Bom
02	Suficiente	Suficiente
03	Suficiente	Bom
04	Suficiente	Bom
05	Suficiente	Bom
06	Bom	Bom
07	Bom	Suficiente
08	Muito bom	Bom
09	Muito bom	Bom

Tabela 17 – Autoavaliação dos sujeitos (Grupo 2) na Expressão Escrita em inglês (LE2) e português (LE3)

Grupo 2		
Sujeitos	Expressão Escrita inglês (LE2)	Expressão Escrita português (LE3)
10	Suficiente	Suficiente
11	Insuficiente	Insuficiente
12	Suficiente	Suficiente
13	Insuficiente	Suficiente
14	Suficiente	Suficiente
15	Insuficiente	Suficiente
16	Suficiente	Suficiente

Pelos dados apresentados na Tabelas 16 e 17 vê-se, claramente, que, à exceção dos sujeitos 7, 8, 9, a maioria dos elementos do Grupo 1, apesar de ter estudado francês (LE1) durante todo o seu percurso escolar com uma duração de 11 e 13 anos, considera que o seu nível na Expressão Escrita relativamente ao português (LE3) é semelhante, como se verifica com os sujeitos 02 e 06, ou, inclusivamente melhor, no caso dos Sujeitos 03, 04 e 05, face àquele adquirido na Expressão Escrita relativamente ao francês (LE1). Isto resultou, na sua opinião, da sua especialização em Estudos Hispânicos que, pela sua especificidade, implicou uma maior aproximação ao espanhol (LE2) e uma consequente perda de contacto com a língua francesa (LE1), pelo menos de um modo regular, o que originou a ocorrência de um maior atrito linguístico face a esta.

De notar, ainda, que a autoavaliação dos sujeitos 08 e 09, na Expressão Escrita em francês (LE1), supera a do português (LE3). Isto prende-se, segundo a sua perspectiva, com o facto de eles manterem contacto regular com a LE1, através da leitura, prática de escrita, visualização de filmes e prática comunicativa com familiares, o que parece influenciar, decisivamente, a autoavaliação dos sujeitos a este propósito.

No que toca ao Grupo 2, e de acordo com os dados apresentados na Tabela 16 percebemos que a sua autoavaliação na Expressão Escrita em português (LE3) *igual*a a do inglês (LE2), como se verifica pelas respostas dos sujeitos 10, 11, 12, 14 e 16 ou *supera*, como se verifica no caso dos sujeitos 13 e 16 apesar de esta língua ter sido estudada durante 3 anos com uma carga horária considerável.

A autoavaliação dos sujeitos em inglês (LE2) pode ser explicada, por um lado, pela falta do contacto com esta língua, a nível académico (não foi escolhida por eles como língua da especialidade) e, por outro, pela falta do uso efetivo desta língua no quotidiano, visto que a paisagem linguística marroquina é dominada pelo dialeto marroquino, *dārija*, pelas línguas nacionais (árabe padrão e amazighe) e pela LE privilegiada, o francês, combinando-se em várias formas de *diglossia* (Benzakour, Gaadi, & Queffelec, 2000; Manzano, 2004; Boukous, 2005) e/ou *triglossia* (Youssi, 1983; Chekayri, 2006).

Resumindo o que até agora foi exposto em relação ao contacto dos sujeitos com o português (LE3) nas aulas e fora delas, notamos que, apesar de em sala de aula todos os sujeitos se encontrarem a frequentar o mesmo nível de português (LE3), no contexto *exolingue*, o seu estudo e o contacto com esta língua é efetuado de forma diferenciada.

Começando pelo estudo do português fora das aulas, verifica-se que quase metade (44,40%; N=4) dos elementos do Grupo 1 diz não dedicar *nenhuma hora fora da esfera das aulas* e os que dedicam algum tempo ao seu estudo (57,10%; N=4) o fazem apenas *uma hora* por semana. Percebemos que os elementos do Grupo 1, possuindo conhecimentos prévios da língua espanhola, se sentem, de certo modo, como falsos iniciantes do português, daí que não considerem ter tanta necessidade em se empenharem no estudo desta língua. Quanto ao Grupo 2, os seus elementos, apesar de terem conhecimentos em francês (LE1), língua românica, tal como o português, têm a noção de que se encontram numa situação de aprendizagem inicial, dedicando, segundo afirmam, duas horas (57,10%; N=4) ou três (42,90%; N=3) ao estudo da língua.



Em relação às iniciativas de contacto com o português (LE3) fora do tempo de estudo, verificamos que, mesmo que alguns sujeitos do Grupo 1 não disponibilizem muito tempo ou, mesmo, nenhum, ainda assim (77,80%; N=7) demonstram desinibição e confiança, tomando dois tipos de iniciativa para contactar com a língua de Camões, durante *uma hora* por semana, através da *leitura de livros ou revistas*, ou mediante *o uso da internet* durante *duas horas por semana* (22,20%; N=2) para a pesquisa de informações.

Contrariamente ao Grupo 1, a maioria dos elementos do Grupo 2 (71,40%; N=5), apesar de dedicar algum tempo a estudar português (LE3), manifesta uma certa inibição em tomar iniciativas para com a língua portuguesa a não ser por meio do estudo. Assim sendo, percebemos que, de facto, a *presença* ou *ausência* do espanhol (LE2) no repertório linguístico-comunicativo de ambos os grupos (1 e 2) constitui *per se* uma condicionante, influenciando o tempo dedicado ao estudo da língua portuguesa e ao contacto com a mesma fora das aulas.

Por fim, sublinhamos que a autoavaliação dos sujeitos relativamente ao português (LE3) nas várias competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação oral) é inferior à efetuada para o árabe padrão (L1) e para línguas de especialidade, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), no caso do Grupo 1 e Grupo 2, respetivamente. Cruzando, por exemplo, os dados da Expressão da Escrita referentes às outras LE – que os sujeitos deixaram de estudar – concluímos que a falta da prática do francês (LE1), no caso do Grupo 1, e do inglês (LE2), no caso do Grupo 2 – fez com que a autoavaliação dos sujeitos nestas línguas tivesse sido *igual* ou *ligeiramente superior* à do português (LE3), apesar do menor número de anos de aprendizagem de esta.

## Síntese

Enquadrando-se o nosso estudo na área da aquisição de uma L3, procurámos, nesta parte, analisar alguns aspetos das línguas do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, o que nos permitirá *compreender* (alguns) *fatores*, relacionados com a transferência do conhecimento linguístico prévio (LM, L1, LE1, LE2) nas suas reflexões metalinguísticas, bem com nas suas produções escritas em português (LE3).

Concretizando, numa primeira fase, ficámos a saber que estamos perante sujeitos aprendentes de português com perfis linguísticos que contemplam pontos convergentes e divergentes. O Grupo 1 revela conhecimentos em árabe padrão (L1), francês (LE1), espanhol (LE2), língua de especialidade, e português (LE3), enquanto que o Grupo 2 tem conhecimentos de árabe padrão (L1), francês (LE1), língua de especialidade, inglês (LE2) e português (LE3). Ressalta logo daqui que o Grupo 1 tem conhecimento de três línguas de origem latina (francês, espanhol, e português) e o Grupo 2 apenas de duas línguas (francês e português) o que, de certo modo, nos permitirá compreender como é levado a cabo, por parte dos sujeitos, todo o processo de gestão do fator da proximidade e/ou afastamento destas línguas e o fator do estatuto da LE no processo de apropriação do português (LE3).

Numa segunda fase, debruçámo-nos sobre a exposição (número de anos de aprendizagem e contacto atual) às línguas conhecidas pelos sujeitos, inclusive o português (LE3). Assim, ficou explícito que a exposição ao árabe padrão (L1), ao longo de todo o sistema educativo, durante 15 ou 17 anos, por parte dos sujeitos bem com a sua própria convicção de esta ser a língua da sua cultura foram os fatores decisivos na sua autoavaliação (*Excelente – Muito bom*) de ambos os grupos.

Em relação ao francês (LE1), verificámos uma ligeira diferença no que respeita ao número de anos de aprendizagem desta língua e que se deve ao facto do Grupo 2 ter optado por Estudos Franceses e o Grupo 1 por estudos Hispânicos, neste último onde a língua francesa (LE1) aparece, somente, como uma disciplina complementar no 2º ano.

Assinalámos que, efetivamente, a opção pelo francês (LE1), ou não, como língua de especialidade no ensino superior é um parâmetro que desequilibra, também, a dimensão do contacto atual dos sujeitos com a LE1. Ao nível académico, realçámos que o Grupo 2 frequenta, em princípio, 320 horas semestrais (16 horas/semana), a disciplina de especialidade: a língua francesa; ao contrário do Grupo 1 (Estudos Hispânicos) que, no último ano do seu curso, não inclui o francês (LE1) no seu programa. Fora do espaço

académico, e ao nível do contacto académico com o francês (LE1), deduzimos que, ao contrário do Grupo 1, este se apresenta como língua de estudo do Grupo 2, como os próprios afirmam, e através da qual, realizam leituras e trabalhos escritos, como preparação para as avaliações das disciplinas do curso. Ao nível social, ambos os grupos têm a possibilidade de contactar com o francês (LE1), de igual forma, visto que é considerada a LE privilegiada, omnipresente, na paisagem linguística marroquina, nos documentos oficiais, nos meios de comunicação, juntamente com o árabe padrão e o amazighe, línguas oficiais do país.

Destacámos ainda que a exposição ao francês (LE1), a atitude e interesse face ao mesmo, durante os três últimos anos, foram determinantes no momento da autoavaliação dos sujeitos de ambos os grupos. Por conseguinte, foi possível verificar que a autoavaliação da maioria dos elementos do Grupo 1 foi bastante mais baixa face àquela apresentada pelos elementos do Grupo 2 sobretudo ao nível da Expressão Escrita e Interação Oral onde aqueles julgaram possuir um conhecimento *Excelente e/ou Muito bom*.

A segunda língua estrangeira (LE2), como já dissemos, é um ponto divergente no repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos deste estudo a vários níveis: origem das línguas; número de anos de aprendizagem e interesse académico face às línguas durante os últimos três anos. Os elementos do Grupo 1 estudaram o espanhol (LE2) durante um período, entre os 6 e os 7 anos, dos quais, os últimos três, como língua de especialidade no Curso de Estudos Hispânicos – e continuam a estudar esta língua; ao passo que o Grupo 2 estudou inglês (LE2), durante 3 ou 4 anos.

Por um lado, a opção do Grupo 1 pelo Curso de Estudos Hispânicos permitiu aos elementos manter o contacto científico, frequentando no último ano deste curso até 8 disciplinas de linguística e literatura, com uma carga considerável (320 horas/semestrais; 16 horas semanais); por outro lado, a opção do Grupo 2 pelos Estudos Franceses, não lhe permitiu manter o contacto com a língua inglesa (LE2). Fora do âmbito das aulas, o espanhol (LE2) para o Grupo 1 é a língua de estudo como os próprios declaram. Ao nível social, como o espanhol (LE2) não está presente, de forma acentuada, na paisagem linguística marroquina, existe sempre a possibilidade do contacto com esta língua, por parte do Grupo 1, ser feito através de alguns meios de comunicação (RTM e jornais) ou, eventualmente, através de outras iniciativas do interesse dos sujeitos. Deduzimos, portanto, que a exposição ao espanhol (LE2), o contacto e o interesse académico nas aulas e fora

delas tiveram um impacto bastante positivo na autoavaliação avançada pelos sujeitos do Grupo 1 a todos os níveis (competências) linguísticos. Ao contrário do Grupo 1, o Grupo 2, focado nos Estudos Franceses, deixou de contactar com o inglês (LE2) de forma regular, o que justifica, naturalmente, a sua autoavaliação sobretudo, contribuindo, também, para isto o facto de esta LE não ocupar um lugar de relevância na paisagem linguística marroquina, tal como ocorre, por exemplo, com o francês (LE1).

Por fim, sublinhámos que os sujeitos são estudantes que estavam a frequentar o 2.º nível do Curso Livre de Português, num contexto *exolingue*, que compreende duas horas semanais de aulas bem como uma sessão de tutoria de apoio ao desenvolvimento das competências ao nível da escrita e da oralidade e do conhecimento da cultura lusófona.

Percebemos que a divergência do perfil linguístico dos sujeitos, remetendo à *presença do espanhol* (LE2) *ou não* no repertório linguístico-comunicativo, é o fator mais relevante que diferencia os graus do contacto com o português fora das aulas, nomeadamente, ao nível das horas dedicadas ao seu estudo, ao nível da tomada das iniciativas para o seu contacto e ao nível da percepção da proficiência no mesmo. Neste sentido, notámos que a dedicação ao estudo do Grupo 1, finalista em estudos Hispânicos, língua muito próxima ao português (LE3), é mais baixa comparada com a do Grupo 2, também, finalista, mas em Estudos Franceses.

Nesta linha, realçámos também que a presença do espanhol (LE2) no repertório linguístico-comunicativo do Grupo 1, torna os seus sujeitos “falsos iniciantes”, suficientemente desinibidos para tomar iniciativas de contacto com o português (LE3), algo que não se verifica relativamente à maioria dos elementos do Grupo 2. Estes, apesar de saberem francês (LE1), sentem-se como que, perante uma nova LE e, portanto, ainda não capacitados para tomarem quaisquer iniciativas para contactar com o português (LE3) fora do estudo formal.

Em relação à autoavaliação percecionada pelos sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2) respeitante ao seu domínio sobre o português (LE3) assinalámos que é, grosso modo, inferior em comparação com aquela elaborada face ao árabe padrão (L1) e línguas de especialidade dos sujeitos de ambos os grupos. Concretamente, ao nível da Expressão Escrita, o Grupo 1, porque já tem o espanhol (LE2) como língua da sua especialidade, posiciona-se como um falso iniciante na aprendizagem do português (LE3), o que faz com que a sua autoavaliação, nesta língua, seja melhor do que a do Grupo 2. Contudo, a baixa

autoavaliação dos sujeitos, nomeadamente, ao nível da Expressão Escrita, em francês (LE1), no caso do Grupo 1, e em inglês (LE2), no caso do grupo 2, mostra, efetivamente, o carácter *dinâmico* e *instável* do domínio de uma das línguas em detrimento das outras quando estas deixam de ser praticadas.

Terminando, resta relembrar apenas que, como já anunciámos na introdução deste capítulo, a recolha das informações relativamente à proximidade/afastamento linguístico entre as línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos e o português (LE3), a percepção do domínio e contacto com as mesmas, que alicerçam o quadro teórico da área da aquisição de uma L3, permite-nos, por um lado, *compreender* e dar sentido às reflexões metalinguísticas relacionadas tanto com a facilidade como com as dificuldades encontradas pelos alunos marroquinos no processo de aprendizagem do português (LE3) e, por outro, *interpretar* posteriormente as transferências linguísticas por eles realizadas na sua própria escrita nesta mesma língua, como abordaremos nas próximas secções.



# 7

## **Análise da transferência linguística: do saber declarativo ao saber processual**





## Capítulo 7 - Análise da transferência linguística: do saber declarativo ao saber processual

“Thus, the reductionist analysis of direct L1 to L2 transfer is no longer sufficient to account for the parallel activation of languages in multilinguals”  
(Wang, 2013, p. 99).

### Introdução

Este capítulo visa, tendo como base alguns elementos da biografia linguística dos sujeitos obtidos na *análise aberta*, desvendar, mediante *uma análise axial e seletiva*, como os sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2) gerem o seu repertório – árabe padrão (L1), francês (LE1) e espanhol e/ou inglês (LE2) – ao nível declarativo (percepções e reflexão metalinguística) e processual (produção escrita) na aprendizagem do português (LE3).

Assim, na primeira secção, procuramos identificar, através das percepções dos sujeitos, *quais são as línguas*, acima mencionadas, consideradas como uma mais-valia, contribuindo para a sua aprendizagem do português (LE3). Para além disso, sempre na base nos dados obtidos na *análise aberta*, pretendemos identificar ainda *os prováveis fatores* que condicionam as percepções dos sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2) sobre o contributo ou não das línguas do repertório linguístico-comunicativo no processo da sua aprendizagem do português (LE3).

Como já foi explicado no capítulo da Metodologia, os dados que analisamos, neste capítulo, foram recolhidos em vários momentos da investigação. Num primeiro momento, os sujeitos dos Grupos 1 e 2 responderam a um questionário no qual referiram se as línguas anteriormente estudadas facilitavam ou não o processo da aprendizagem do português (LE3). Num segundo momento, foi solicitado aos elementos de ambos os grupos, nomeadamente àqueles cuja resposta foi positiva, que justificassem a sua percepção, através de uma atividade escrita. Tal atividade, como anteriormente mencionado, foi importante na medida em que ajudou a entender melhor a percepção dos sujeitos e permitiu, também, identificar as estratégias usadas pelos mesmos para estabelecer “les passerelles de transfert” Meissner (2000 citado por Neuer & Hufesein, 2004, p. 25) entre as línguas do repertório e a língua em estudo, o português (LE3). Estas questões foram também exploradas durante a entrevista coletiva com os sujeitos e outra individual com o seu

professor. Além disso, graças à primeira atividade em português foi possível ainda recolher dados preliminares relativamente aos desvios causados pela influência interlinguística.

Na segunda secção deste capítulo, com o intuito de aprofundar as questões investigativas acima mencionadas, analisamos outras duas composições escritas dos sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2), identificando quais são as línguas que desempenham o papel de *default supplier* (Hammarberg, 2006) ou de referência (Bono, 2006a, 2007), como estas se manifestam na interlíngua e quais são os fatores que as determinam.

Assinala-se que, tendo em conta os pontos convergentes e divergentes que caracterizam o repertório dos sujeitos, privilegiamos a *comparação constante*, não apenas entre a perceção dos Grupos 1 e 2 sobre o contributo, ou não, de cada língua do repertório na aprendizagem do português (LE3) mas também entre as transferências nas suas produções. Em relação à interpretação dos erros/desvios causados pela transferência, esta orienta-se, como já explicámos no capítulo da metodologia, pelo critério descritivo-linguístico, o critério comunicativo e o critério etiológico-linguístico e apoia-se na análise contrastiva entre as línguas em contacto e, imperativamente, na biografia linguística dos sujeitos. Na terceira secção, apresentamos uma reflexão didática – critério pedagógico – a partir da qual tentaremos mostrar (algumas) potencialidades da transferência linguística produzida pelos alunos, bem como o conhecimento da sua biografia linguística, na explicação de alguns conteúdos (lexicais e gramaticas) da LE, neste caso do português (LE3).

### **7.1. Contributo do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3): da perceção à produção**

Numa primeira análise, os dados demonstram que os sujeitos do Grupos 1 e 2 reconhecem a importância do repertório linguístico-comunicativo para a apropriação do português (LE3), nomeadamente do árabe padrão (L1), que assume expressiva relevância em ambos os grupos, e das línguas de especialidade em estudo, neste caso o espanhol (LE2) para o Grupo 1, o francês (LE1) para o Grupo 2, como se observa nos gráficos seguintes:

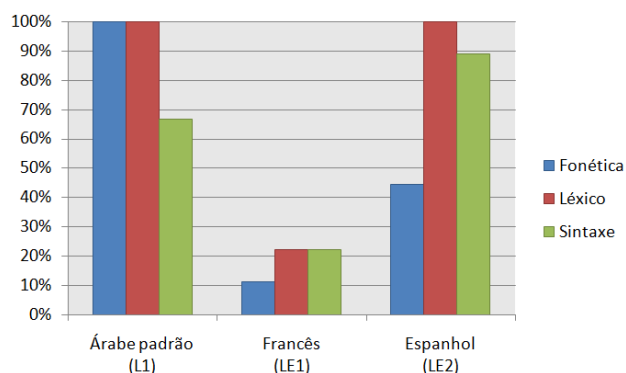


Gráfico 34 – Percepção do Grupo 1 sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo para a aprendizagem do português (LE3)

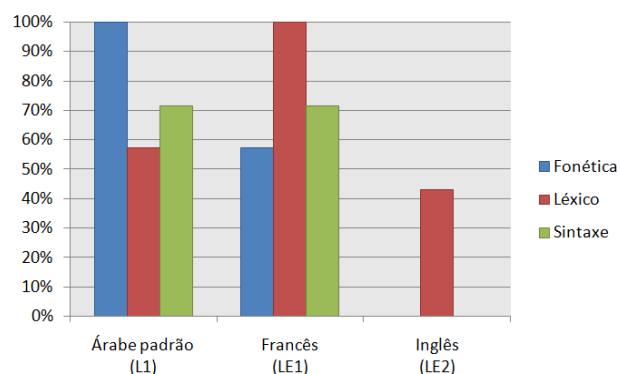


Gráfico 35 – Percepção do Grupo 2 sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo para a aprendizagem do português (LE3)

### 7.1.1. Percepção dos sujeitos sobre o contributo do árabe padrão (L1)

No que toca ao contributo dado pelo árabe padrão (L1) no processo de apropriação da língua portuguesa (LE3) e apesar da origem desta língua ser semita, o que, em princípio, acarretaria um afastamento face às línguas românicas, os sujeitos de ambos os grupos reconhecem, de forma inequívoca, o seu contributo em termos fonéticos (leitura), lexicais e sintáticos, como é discriminado no gráfico seguinte:

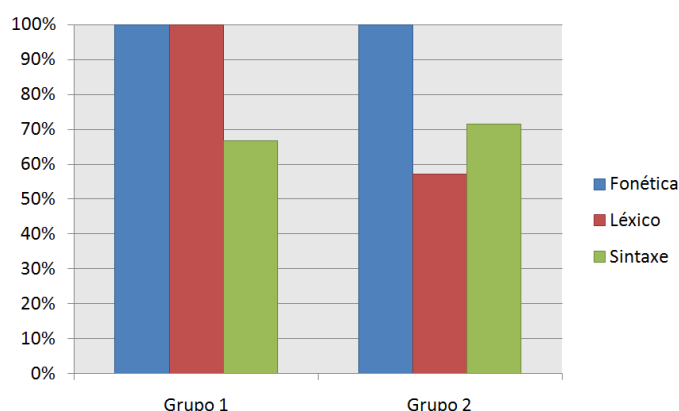


Gráfico 36 – Percepção sobre o contributo do árabe padrão (L1) para a aprendizagem do português (LE3)

Como podemos depreender do Gráfico 36, todos os sujeitos de ambos grupos (100%, N=16) referem que o árabe padrão (L1), ao nível fonético, os ajuda a assimilar os sons do português e a leitura em português (LE3), destacando, para justificarem a sua

resposta, precisamente as vogais nasais bem como a pronúncia da consoante <s>, nas várias posições que esta pode ocupar nas palavras em português.

Constata-se pelos exemplos avançados nos questionários por sujeitos de ambos os grupos (02, 03, 05, 07, 08, 11, 14, 16) que existe consciência de alguma proximidade fonética entre o árabe padrão (L1) e o português (LE3) que possibilita transferir, positivamente, por exemplo, os sons das consoantes [ن] e [م] em árabe padrão (L1) para o [n] (oclusiva, nasal, alveolar, vozeada) e para o [m] (oclusiva, nasal, alveolar, vozeada), respetivamente (ver Anexo 3 – 2.3).

Ainda em relação ao fenómeno fonético da nasalidade, outros sujeitos (01, 02, 13) acreditam que a *nasalização/tanuine* em árabe padrão (L1) – que consiste no dobramento ortográfico das vogais breves no final das palavras, produzindo o som nasal e que surge, por exemplo, na palavra (*chukran*/ شكرًا) – os auxilia na produção do som do ditongo nasal “ão” que é composto por uma vogal e uma semivogal, ambas nasais (Miguel, 2006).

É importante salientar que outros exemplos referidos, na atividade 1, pelos sujeitos de ambos os grupos destacam que o contributo fonético do árabe padrão (L1) na identificação dos sons da língua portuguesa (LE3) não se esgota nas consoantes e nas vogais nasais, mas permite, também, resolver a questão da leitura da consoante <s>, quanto às suas diferentes posições nas palavras em português e às correspondências que se podem estabelecer com os sons em árabe padrão (L1), como sistematizamos na tabela seguinte:

**Tabela 18 – Contributo do árabe padrão (L1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) - Grupo 1 e Grupo 2**

Sujeitos Grupo 1 e Grupo 2	Consoantes da língua árabe referidas pelos sujeitos	Exemplos fornecidos pelos sujeitos da consoante <S> escrita e pronunciada em várias posições das palavras da língua portuguesa	Pronúncia da consoante <S> em várias posições nas palavras em português*
02, 04, 06, 08, 12	<س>	sair; sala; sábado	A consoante <s> inicial produz o som [s] (apicodental, fricativo, não vozeado)
01, 06, 08, 11, 14, 12 15,	<ش>	os, vários, Carlos, livros Marrocos, país, canetas, as, férias, cursos, palavras, notas	A consoante <s> no final da sílaba produz o som [ʃ] (palatal, fricativa, não vozeada)
01, 03, 05, 10, 13, 16	<ز>	mesa, televisão, física, visão, nasal, oposição, resultado	A consoante <s> na posição intervocálica produz o som [z] (apicodental, fricativo, vozeado)

\* Explicação elaborada pelo investigador <sup>59</sup>

<sup>59</sup> Usamos a transcrição fonética que se encontra em *A pronúncia do português europeu*. Disponível em: [http://cvc.instituto.camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3\\_1.html](http://cvc.instituto.camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html) (consultado a 25 de junho 2012).

Como se pode ver, os exemplos acima apresentados evidenciam que alguns sujeitos de ambos os grupos reconhecem e, ao mesmo tempo, identificam onde reside a dificuldade no que respeita à assimilação da leitura da letra <s>, cujo som [s] (apicodental, fricativo, não vozeado) muda conforme a sua posição nas palavras da língua portuguesa, o que poderá colocar, em princípio, alguma dificuldade para a sua assimilação por parte dos aprendentes, visto que “a escrita árabe pode ser considerada totalmente fonológica, pois cada grafema corresponde a um fonema” (Jubran, 2004, p. 20), tal como se observa efetivamente na Tabela 18 (ver Anexo 7 que engloba um quadro descritivo das correspondências entre os sons do árabe e do português). Por isso, estes aprendentes, a fim de ultrapassarem as dificuldades relacionadas com a leitura em português, lançam mão do seu conhecimento linguístico do árabe padrão (L1), estabelecendo transferências positivas entre os sons desta língua e os produzidos pela consoante <s>.

Dito isto, cabe-nos salientar que, a nível fonético, a percepção dos sujeitos sobre o contributo do árabe padrão (L1) revela uma certa *consciência (meta)linguística*, na medida em que conseguem refletir *sobre as dificuldades* encontradas na assimilação de alguns sons da língua portuguesa, tais como a consoante <s> e as consoantes e vogais nasais, bem como sobre *a forma de as ultrapassar*, estabelecendo correspondências fonéticas entre as línguas em contacto (Gombert, 1990; Vieira, 1998; Ançã, 2003; Ançã & Alegre, 2003; Perales Urgate, 2004).

Contudo, não podemos deixar de referir que esta consciência (meta)linguística demonstrada pelos sujeitos, no que toca ao estabelecimento de correspondências entre as várias formas da leitura da consoante <s> e os seus correspondentes no árabe padrão, é parcial, já que eles, não se referem a nenhum exemplo em que a <s> seja antecedida e/ou precedida por uma outra que produz o som sonoro/vozeado (ex. *pensar*; *buscar*), nem ao dígrafo <ss> (ex. *professor*, *assim*).

Após esta breve análise – e considerando que a reflexão dos sujeitos foca apenas aspetos relacionados com as consoantes, as vogais nasais e a leitura da letra <s> em português (LE3) nas diferentes posições das palavras e suas correspondências em árabe (L1) – urge interrogarmo-nos se esta consciência (meta)linguística dos sujeitos é o resultado de uma reflexão individual e/ou espontânea ou se é fruto de um processo *explícito controlado*, transmitido através da explicação do professor. Outra questão que devemos colocar-nos é porque foram apresentados exemplos da consoante <s> e das

consoantes e vogais nasais e não outros, sabendo de antemão que a maioria dos sons em árabe (L1) tem correspondência direta ou aproximada em português (LE3), com exceção dos sons produzidos pelas letras خ - غ - ق - ح - ه (ver Anexo 7).

Efetivamente, estas questões foram esclarecidas em dois momentos da nossa investigação: primeiro, durante a segunda entrevista coletiva realizada com os sujeitos; depois, durante a entrevista individual feita ao professor da turma em estudo. Esta opção investigativa, como já referimos no capítulo da Metodologia, é uma forma de dar voz aos principais intervenientes no processo de aprendizagem de uma LE em sala de aula (os alunos e o professor) (Alarcão, 1991), possibilitando-nos, posteriormente, cruzar os dados com o intuito de responder melhor às nossas interrogações.

Assim, a análise das respostas avançadas pelos sujeitos permite-nos constatar que a reflexão dos mesmos se debruça, precisamente, *sobre as dificuldades* nas regras de leitura (pronúncia) da consoante <s> nas suas diferentes posições nas palavras da língua portuguesa e nas nasalizações (consoantes e vogais), evidenciadas pelo professor nas primeiras aulas, assim como sobre *a forma* de as ultrapassar. Eis algumas das reflexões dos sujeitos:

na primeira aula o professor explicou-nos os sons da língua portuguesa fazendo muitas comparações / como o exemplo da pronúncia da letra S / explicou em árabe e em francês / fixamos melhor o árabe / é mais fácil e rápido de assimilar / este professor é uma exceção porque os outros professores raramente querem explicar noutras línguas / mesmo raro / isso acontece no português porque é um curso livre. [sujeito 06 – sequência 25; Anexo 4.2];

No liceu / os professores de línguas, francês e espanhol / só falam nas aulas nestas línguas / não dão muito interesse àquilo que já sabemos / não fazem comparações / seguem os manuais / não improvisam / há uma minoria que tenta mas não sempre / nas aulas de português é um pouco diferente / quando há aspetos difíceis o professor usa outras línguas mas na fonética apoiamo-nos no árabe / o professor escreve palavras em português como caso do S e consoantes nasais e outros / por exemplo «m» «l» «f» «t» não temos problemas porque existem em outras línguas também/ não precisamos de as praticar. [sujeito 08 – sequência 27; Anexo 4.2; ver ainda a reflexão do sujeito 02, sequência 28]

Como indicam os sujeitos 06 e 08, a explicação do sistema fonético e a leitura em português é apresentada pelo professor mediante a comparação com o francês (LE1) e com o árabe padrão (L1), sendo este último, a L1, a língua da fixação do *input* (a informação transmitida é colocada à disposição do aprendente) que se transforma em *intake* (a parte da informação retida pelo aluno). Nesta ordem de ideias, é provável que a facilidade que os sujeitos têm em fixar os sons e em assimilar a leitura em português através do árabe padrão (L1) seja evidenciada *pela proficiência* que os próprios possuem na L1, que é, por sua vez,

uma *consequência da exposição* que eles tiveram à mesma durante todo percurso escolar (cf. Gráficos 7, 8 e 9; Capítulo 6). A este respeito, é oportuno lembrar que o árabe padrão (L1) foi a língua de instrução dos sujeitos, língua que os acompanhou como disciplina curricular obrigatória ao longo do percurso acadêmico (durante 15 a 17 anos), o que pode ter permitido – para além de terem criado um *filtro afetivo baixo*<sup>60</sup> (Krashen, 1985), confiança e segurança face à L1 – *desenvolver uma consciência metalinguística* capaz de os auxiliar na aprendizagem de uma LE (Odlin, 1989). Para além disso, a exposição à L1 não se reduz apenas ao contacto formal que tiveram ao longo do sistema educativo, mas opera, também, através do uso do dialeto marroquino que, como foi dito anteriormente, partilha a maioria dos sons e do léxico com o árabe padrão (L1).

Acresce que, apesar da consciência (meta)linguística dos sujeitos ao nível fonético e, também, no que se refere à leitura em português (LE3) ser orientada e guiada pelo professor, isso não os impede de *participarem na sua aprendizagem*, demonstrando, assim, alguns *indícios de autonomia* (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Vieira, 1998; Bizarro, 2006) ao procurarem soluções ou, então, tal como refere o sujeito 08, transportando outros sons similares patentes nas outras LE, já suas conhecidas, para a pronúncia de alguns sons da língua portuguesa, tais como [m], [l], [f] e [t]. Neste sentido, o aprendente, supostamente, *não terá que aprender nada*, ou seja, *não haverá um processo de aprendizagem em etapas* (Larsen-Freeman, 1991). O reconhecimento direto do *input* na língua-alvo, o português (LE3), que já existe no seu sistema fonético da L1, do árabe padrão, e da LM, o dialeto marroquino, facilita, *per si*, como já dissemos, a aprendizagem do português (LE3). Não obstante, quando o aprendente não consegue identificar os sons do português no seu repertório linguístico-comunicativo tal como ocorre, por exemplo, no caso do ditongo oral <ei> e na palatal-lateral-vozeada [ʎ], precisará de mais tempo para a sua assimilação (Suisse & Andrade 2011).

Note-se ainda que, segundo as reflexões dos sujeitos, a explicação de alguns aspetos fonéticos, relacionada com a leitura em português, por parte do professor com base no conhecimento linguístico prévio dos alunos não é algo que constitua uma *praxis* no que toca à sua aprendizagem de LE nem ao longo do seu curso de especialidade nem nos anos anteriores.

<sup>60</sup> Este autor afirma que quando os alunos possuem um filtro afetivo alto (a desmotivação, a baixa autoconfiança e a ansiedade) têm dificuldade na assimilação do *input*.

Prosseguindo esta análise, e ao confrontar o professor com as reflexões dos seus alunos, o próprio afirma, de forma categórica, que a mobilização do conhecimento linguístico dos sujeitos ao nível fonético é *inevitável e recomendável*, já que os alunos se encontram familiarizados com o abecedário das outras línguas, ou seja, o seu conhecimento ao nível linguístico não é *tábua rasa*. Por isso, na opinião do professor, o facto de a prática detalhada do sistema fonético português se encontrar espalhada ao longo das várias unidades do Manual de Português (*Português XXI, Nível A1 e A2*), potencia o atraso do ritmo de aprendizagem de um aluno que se encontra numa situação de aprendizagem *exolingue*. Desta forma, a mobilização inicial do conhecimento linguístico prévio afigura-se como uma necessidade que, por um lado, se adapta ao perfil linguístico dos sujeitos (Martins & Pereira, 2011) e, por outro, acelera a assimilação dos sons e da língua portuguesa. Eis a continuação da reflexão do professor:

(...) na primeira aula tento explicar o sistema fonético apoiando-me no árabe e às vezes no francês / eles já conhecem os sons das outras línguas / eles já sabem duas línguas estrangeiras / procuramos precisar as diferenças e semelhanças / os alunos ajudam a dar soluções / na unidade 1 do manual disponível tentamos assimilar os sons antes de começar a aprendizagem propriamente dita / mais adiante / nas outras unidades paramos / se for preciso / para praticar algum som do português. [sequência 13; Anexo 4 – 4.8];

**Investigador:** (...) verifiquei que o maior contributo da língua árabe para os sujeitos se traduziu na pronúncia do S nas várias posições que este pode ocupar nas palavras. Os alunos falaram também das consoantes nasais. Poderia, por favor, indicar-me como é feita a ponte entre o árabe e o português ao nível fonético?

**Professor:** apoiamo-nos no árabe e no francês / árabe / tudo serve para aproximar os sujeitos à fonética portuguesa / tentamos fazer o melhor / como damos sempre exemplos destas línguas / fazemos sempre comparação entre as línguas / explicamos que o fenómeno da “assimilação” que ocorre na leitura da poesia e do próprio Corão pode ser transferido para produzir as sons nasais / às vezes damos exemplos com as vogais duplas em sabe / o sistema fonético português é complexo / eu também não sou professor nativo. [sequência 14; Anexo 4 – 4.8]

Perante o exposto, parece que o professor da LE em causa, ao propor explicar aspetos fonéticos e ensinar a leitura em língua portuguesa através de outra(s) língua(s), L1 e/ou LE, já conhecidas pelos sujeitos, tenta dinamizar o seu repertório, mobilizando, paralelamente, a consciência (meta)linguística dos seus alunos. Esta explicação apresentada pelo professor, explorando o plurilinguismo dos alunos, neste caso a proximidade fonética entre as línguas em contacto (Corder, 1983; Odlin, 1989; Ançã, 2003; Andrade & Araújo e Sá et al, 2003) é *per se* uma *estratégia direta* (Oxford, 1990)



eficaz, na qual o aluno se apoia, de forma consciente, na L1, apresentando resultados interessantes com vista à assimilação *do input* de uma LE.

Assim sendo, o desenvolvimento da consciência linguística contrastiva e/ou comparada na sala de aula desempenha um papel decisivo na apropriação e consolidação do sistema fonético e de leitura da LE, mesmo se esta for mais afastada da língua em estudo.

De facto, a semelhança identificada entre o árabe padrão (L1) e o português (LE3) não está relacionada *com a origem das línguas*, visto que nos encontramos perante uma língua semita e outra românica, mas com *características linguísticas comuns perfeccionadas e/ou construídas* (psicotipologia, segundo Kellerman, 1983) pelo professor entre as línguas em contacto e transmitidas aos alunos, ainda que não pertençam *à mesma família linguística* (cf. Falk, 2012). Assim sendo, no que diz respeito ao aspeto fonético, podemos dizer que a L1, o árabe padrão, não é sempre bloqueada e nem sempre se constrói uma “association of foreignness” (De Angelis, 2005b, p. 11) no repertório dos aprendentes, sobretudo quando se analisam, como neste caso, os processos explícitos e a memória declarativa (conhecimento declarativo) na aprendizagem de uma nova LE.

Portanto, e com base nas interpretações apresentadas na análise, parece-nos que o professor posiciona a sua prática de ensino numa aula de LE longe *do tabu do uso de uma LI* (Coste, 2001), não obrigando os seus alunos, como sublinham Castellotti & Moore (2002, p. 16) a “*penser (...) directement dans la langue étrangère [la langue cible]*”. Deste modo, este professor não nativo parece respeitar tanto *o contexto educativo exolingue* (Araújo e Sá, 2005; Blanchet & Asselah-Rahal, 2008; Blanchet, 2009, 2011) onde se desenvolve a aprendizagem do português (LE3), como alguns *elementos da biografia linguística dos sujeitos*, mobilizando a L1 e a LE1 (Andrade, Martins, & Leite, 2002; Perregaux, 2002; Molinié, 2006; Kilanga Musinde, 2006, entre outros).

Interessante é, também, observar que o professor, visando o ensino da nasalização dos sons e da leitura em português, se baseia em aspetos culturais bem identificados pelos sujeitos, nomeadamente o uso da técnica de leitura da poesia árabe e do próprio Corão para os levar a produzir os sons nasais, num posicionamento de “intercultural mediators” (Beacco & Byram, 2007). Aliás, não poderia ser de outra forma porque, como foi já mencionado, o ensino da língua árabe (L1) e a sua importância no sistema educativo marroquino, está permanentemente associado ao seu valor cultural (pertença ao mundo

árabe) e religioso (pertença ao mundo muçulmano) (cf. Constituição de Marrocos, 2011; CSE; 2009; CNEF; 1999). Nesta linha de raciocínio, parece conveniente recordar algumas reflexões proferidas pelos sujeitos, atestando o valor simbólico da L1:

(...) O árabe é simbólico para nós / é a primeira língua que nos ensinou a escrever as letras e também a leitura (...). [sujeito 3 – sequência 16, Anexo 4 – 4.2 e 4.3];

(...) somos muçulmanos / é normal usar a língua árabe / é normal / “c’est la langue de notre culture” / sem saber o árabe não podemos aprender o Corão. [sujeito 10 – sequência 03; Anexo 4 – 4.2 e 4.3];

Bem, o árabe é a nossa língua / estudamos o árabe desde pequenos / é a primeira língua que estudamos / escrevemo-la logo na escola corânica “Mssid” / é língua da nossa cultura / sempre a escrever em árabe e ler e fazer “récitation” (...) por isso devemos ser “très fort” em árabe. [sujeito 01 – sequência 01; Anexo 4 – 4.2 4.3]

Para terminar esta análise e em jeito de conclusão, podemos dizer que a percepção dos sujeitos relativamente ao contributo fonético (assimilação dos sons e da oralidade) dado pelo árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) é sustentada não apenas pelos fatores *da proficiência e da exposição* que os aprendentes têm em relação à L1, mas também *pela proximidade* que eles e o seu professor estabelecem com o português (LE3).

Nesta percepção, os sujeitos demonstram uma consciência (meta)linguística precisa em relação à identificação das dificuldades de alguns aspetos fonéticos da língua portuguesa, que é fruto de *um processo explícito, guiado e controlado pelo professor* (Ellis, 1994) no qual se conciliam, na apresentação do *input*, aspetos linguísticos e culturais. Nesta gestão do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, a L1 (o árabe padrão) destaca-se, como uma *estratégia alternativa* (Coste, 2001; Castellotti & Moore, 2002), como uma língua *instrumental* ao nível fonético (Andrade, 1997; Hammarberg, 1998), que poderá ajudar os alunos a estabelecer *semelhanças*, contornando as dificuldades que encerra o estudo da LE3 (o português).

Em conformidade com tudo isto, facilmente se deduz que estamos perante uma situação de aprendizagem de uma LE em que o saber linguístico da L1 desempenha múltiplas funções a nível didático, nomeadamente, sustenta a relação entre os alunos no ambiente de aprendizagem e desenvolve nestes a capacidade de estabelecer paralelismos e de reconhecer similaridades entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo. Desta forma, também o professor de LE é impelido a expandir os seus recursos comunicativos de modo a rentabilizar os saberes e os processos cognitivos e metacognitivos e metacomunicativos dos alunos (Andrade, 1997).

Terminada a análise relativa ao contributo fonético do árabe padrão (L1) destacado pelos sujeitos (percepção e produção) no processo de apropriação do português (LE3), passaremos a debruçar-nos sobre a categoria lexical.

Efetivamente, e apesar da distância linguística existente entre o árabe (língua semita) e o português (língua românica), todos os sujeitos do Grupo 1 (100%; N=9) e mais de metade do Grupo 2 (57%,10 N=4) afirmam que o léxico do árabe padrão (L1) contribui para a aprendizagem do português (LE3), como já ilustrámos no Gráfico 36. De forma a justificarem a sua resposta, os sujeitos do Grupo 1 indicam 21 arabismos (31 frequências) e a sua, suposta, correspondência em português, como verificamos na tabela seguinte:

**Tabela 19 – Contributo do léxico do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3)**  
**Grupo 1**

Correspondências em português (LE3)	Léxico em árabe padrão (L1) ←	Sujeitos (100%; N=9)
alfaiate, Algarve	خياط - غرب	01
açúcar, azeite, <b>azafrán</b> [açafrão]	سكر - زيت - زعفران	02
açúcar, alcachofa	سكر - خرشوف	03
azulejo, acequia, <b>aceite</b> [azeite], <b>aceituna</b> [azeitona], limão, tâmara	زليج - ساقية - زيت - زيتونة - ليمون - تمر	04
açúcar, aceite, tâmara, <b>almohada</b> [almofada]	سكر - زيت - تمر - مخدة	05
<b>alcalde</b> [alcaide], jarra, alaúde, adufe; tâmara	قائد - جرة - عود - دف - تمر	06
<b>alférez</b> [alferes], <b>almohada</b> , [almofada]	فارس - مخدة	07
<b>alcázar</b> [alcácer], <b>azúcar</b> (açúcar), azeitona	قصر - سكر - زيتون	08
açúcar, alcântara, <b>alcorán</b> [alcorão ou corão]	سكر - قنطرة - قرآن	09

Pelos exemplos expostos na tabela acima, deduzimos que o conhecimento do espanhol (LE2), língua rica em arabismos, por parte do Grupo 1, lhes permite fazer a ponte lexical entre o árabe (L1) e o português (LE3). Como prova disso, os sujeitos 02, 04, 07 e 08 transcreveram alguns arabismos para a sua correspondência espanhola (ex. **alférez**, **azafrán**, **Alcázar**, **aceite**, **aceituna**) e não para a portuguesa (ex. alferes, alcácer, azeite, azeitona). Por esta razão, existe uma grande possibilidade de que os sujeitos tenham recebido alguma informação nas disciplinas de linguística do seu curso, o que nos leva a crer que a consciência (meta)linguística dos sujeitos em relação à influência lexical na língua portuguesa é, de certo modo, guiada por um processo explícito. Sustentamos esta ideia se tivermos em conta, sobretudo, que os arabismos referidos pelos sujeitos pertencem

a campos semânticos bem específicos (produtos agrícolas e/ou alimentação, domínio militar e/ou administrativo, vocabulário comum, entre outros), tal como é explorado pelos investigadores que se debruçaram sobre esta temática (Machado, 2004; Suisse, 2006; Alves, 2013; Suisse & Andrade, 2014; Suisse, Andrade, & Miranda, 2014).

É de realçar, igualmente, que os arabismos – mencionados pelos sujeitos – podem ser considerados como *cognatos*, ao nível fonético e semântico, na medida em que se pronunciam de forma similar e/ou aproximada, conservando o mesmo significado em árabe padrão (L1) e em português (LE3). Por outras palavras, é elucidativo que os sujeitos, na seleção dos arabismos e nas suas correspondências em português (LE3), se guiam, não apenas pelos fatores de *semelhança e/ou aproximação* fonética, mas também pela *semelhança semântica* que apresentam as palavras em ambas as *línguas de origem diferente* (Croft, 1990). Neste processo cognitivo, os sujeitos do Grupo 1, provavelmente, por falta de automatismos de escrita em português (LE3), mobilizam o seu conhecimento do espanhol (LE2), o que não deixa de ser uma estratégia compensatória (ver Figura 9; Capítulo 2), evidenciando, ao mesmo tempo, a fase em que se encontram na sua aprendizagem da LE3.

Face a estas constatações, concluímos que a perceção dos sujeitos acerca do contributo do léxico árabe (L1) na aprendizagem do português (LE3) não é efetuada de forma direta, mas é, sim, mobilizada e/ou intermediada pelo conhecimento que eles possuem do espanhol (LE2). E isso pode ser explicado pelo facto de os sujeitos nos seus estudos *estarem sempre em contacto* com o espanhol (LE2), em relação ao qual *se autoavaliaram de forma bastante positiva*. Acresce ainda o facto de o espanhol (LE2) se apresentar como uma língua próxima do português (LE3).

Na análise das respostas dos sujeitos do Grupo 2 verificamos que, ao contrário do Grupo 1, que tem conhecimento em língua espanhola (LE2), apenas 57,10% (N=4) dos seus elementos, como já foi mencionado, acham que o árabe padrão (L1) é uma mais-valia para a aprendizagem do português (LE3), como se mostra na tabela seguinte:

**Tabela 20 – Contributo do léxico árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) Grupo 2**

Correspondência em português (LE3)	Léxico em árabe padrão (L1) ←	Sujeitos (57,10%; N=4)
azeitona, açúcar, telefone	زيتون - سكر - تلفون	10
açúcar, azeite, táxi, filme	سكر - زيت - طاكسي - فيلم	12
tâmara, azeite, azeitona, cinema	تمر - زيت - زيتون - سينما	13
limão, açúcar, televisão, filme	ليمون - سكر - تلفزيون - فيلم	16

Como se observa na Tabela 20, a lista do léxico referido pelos sujeitos 10, 12, 13 e 16 é bastante menor quando comparada com a do Grupo 1, contendo, apenas, 13 palavras em 15 frequências; porém, é mais diversificada, englobando não apenas os 4 arabismos mas também empréstimos do francês integrado na língua árabe e que têm, porventura, correspondência em português. Nesta linha, os elementos do Grupo 2, contrariamente aos do Grupo 1, recorrem precisamente ao vocabulário *cognato*, que se pronuncia de uma forma similar, pelo menos em árabe padrão (L1), em francês (LE1) e em português (LE3), como *Táxi* – طاكسي; *cinema* – سينما; *filme* – فيلم; ou/e aproximada, como *telefone* – تلفون; *televisão* – تلفزيون.

Deste modo, podemos afirmar que a percepção dos sujeitos do Grupo 2 sobre o contributo do léxico em árabe padrão (L1) para a aprendizagem do português (LE3) também não é direta, ou seja, é feita por intermediação do francês (LE1), língua a que, como já sublinhámos, os sujeitos estão regularmente *expostos nos seus estudos* e em relação à qual consideram ter *nível* linguístico elevado (cf. Gráficos 15, 16 e 17; Capítulo 6).

Em todo o caso, contrariamente ao que acontece no Grupo 1, a percepção sobre o contributo lexical do árabe padrão (L1) não se apresenta como algo comum, generalizado e partilhado por todos os elementos do Grupo 2 e, por isso, apenas poderá ser interpretada como algo que depende *das características individuais* dos sujeitos (10, 12, 13 e 16), tal como frisa Doyé (2005, p. 13) “the funds of knowledge are individual properties and vary from one learner to the next” e que poderão, portanto, estar relacionadas *com a capacidade cognitiva, aptidão e/ou atitude, entre outras*, no estabelecimento de relações entre as línguas do seu repertório linguístico-comunicativo (Cabral, 2000; Jessner, 2008). Neste sentido, é de realçar que, ao longo desta análise, vamos encontrando alguns sujeitos de

ambos os grupos com características individuais determinantes na gestão do seu repertório linguístico-comunicativo.

Concluindo – apesar de existirem convergências que caracterizam o repertório linguístico-comunicativo de ambos os grupos – é possível verificar nesta análise que a percepção dos sujeitos sobre o contributo do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) não se efetua, forçosamente, de forma direta e linear, ou seja, [árabe padrão (L1) → português (LE3)] mas também (árabe padrão (L1) ↔ espanhol (LE2) → português (LE3), como acontece no caso do Grupo 1, na medida em que algumas palavras de origem árabe padrão foram transcritas em espanhol. Num processo similar, a percepção do Grupo 2 é feita não apenas de forma direta [árabe padrão (L1) → português (LE3)] mas também [árabe padrão (L1) ↔ francês (LE1) → português (LE3)].

Assim, e como comprovamos neste dois processos, tanto no Grupo 1 como no Grupo 2, os sujeitos-aprendentes ativam “how recently a language was last used” (De Angelis, 2007, p. 35), neste caso, as línguas do seu curso universitário, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), que não deixam de ser, ao mesmo tempo, línguas próximas do português (LE3), mesmo se em diferente grau.

Com base no que acaba de ser explicado, vimos que os sujeitos de ambos os grupos foram capazes, mediante a reflexão metalinguística acima analisada, de mobilizar, de forma simultânea, várias línguas, demonstrando assim que estas não estão armazenadas em compartimentos mentais estanques ou separados, formando todas elas um único repertório de que cada aprendente dispõe e ao qual pode recorrer em diferentes situações, consoante as suas necessidades comunicativas (QECR, 1997/2009; Andrade & Araújo e Sá et al., 2003). Esta constatação vai ser verificada, ao longo desta análise, não apenas na percepção sobre o contributo do repertório dos sujeitos na aprendizagem do português (LE3) mas também nas suas produções escritas.

Continuando a análise, e no que respeita à sintaxe, a maioria dos sujeitos (Grupo 1, N=6; Grupo 2, N=5) julga que o árabe padrão (L1) contribui para a aprendizagem do português (LE3). Com o intuito de justificarem a sua resposta, os sujeitos produziram frases em árabe padrão (L1) com a respetiva tradução em português (LE3). Nestas traduções, as produções escritas dos sujeitos apresentam estruturas sintáticas similares às do português mas nas quais também se podem observar algumas transferências lexicais e

morfossintáticas do espanhol (LE2) e do francês (LE1), como se pode ler nas tabelas seguintes:

**Tabela 21 – Contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1**

Transferência que não corresponde à norma	Estrutura sintática similar	Estrutura sintática próxima	Correspondência em português	Frases em árabe ←	sujeitos (66,70%; N=6)
+	+	-	<b>Hoy</b> [hoje] visitarei o museu	اليوم، سأزور المتحف	01
+	-	+	Falo com (...) meu <b>profesor</b> [professor]	أتكلم مع أستاذي	02
+	-	+	Estudo o português na <b>universidad</b> [universidade]	أدرس البرتغالية في الجامعة	05
+	+		Amanha, irei <b>a la</b> [à] biblioteca	غدا، سأذهب إلى المكتبة	06
+	+	-	Não estudei a língua <b>alemana</b> [alemã]	لم أدرس اللغة الألمانية	07
-		+	Eu sou marroquino	أنا مغربي	08

**Tabela 22 – Contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2**

Transferência que não corresponde à norma	Estrutura sintática similar	Estrutura sintática próxima	Correspondência em português	Frases em árabe ←	Sujeitos (71,40%; N=5)
-	+	-	Falo muito bem a língua francesa	أتكلم جيدا اللغة الفرنسية	10
-	-	+	Como te chamas? Eu me chamo Meriem	ما إسمك؟ إسمي مريم	11
+	-	+	Gosto (...) [de] praticar o <b>sport</b> [desporto] * Omissão da preposição	يعجبني أن أمارس الرياضة	12
-	+	-	Eu estou ocupado com os estudos	أنا مشغول بالدراسة	13
-	+	-	Olha quem fala!	أنظر من يتكلم!	15

Como podemos verificar nas Tabelas 21 e 22, as frases produzidas pelos sujeitos 01, 02, 05, 06, 07, 10, 11, 13 e 15 permitem-nos constatar que eles são capazes de selecionar frases em árabe padrão (L1) cuja estrutura sintática é similar à do português e nas quais se pode realizar uma transferência positiva entre ambas as línguas. Desta forma, a perceção dos sujeitos de ambos os grupos acerca do contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) para a aprendizagem do português (LE3) é sustentada, provavelmente, pela

sua semelhança sintática, já que ambos os idiomas admitem a ordem (SVO)<sup>61</sup>, facto que lhes possibilita estabelecer correspondência com o português (LE3).

Importa sublinhar que, através de outros exemplos, os sujeitos 02, 08, 11, 12 e 13 transferem algumas estruturas do árabe padrão (L1) para o português (LE3) nas quais, consciente ou inconscientemente, realizam simultaneamente adaptações morfossintáticas adequadas. Neste sentido, vemos que o sujeito 02, ao estabelecer a correspondência entre a frase em árabe padrão (L1) e em português (LE3), não traduz literalmente a estrutura sintática no que toca ao uso do determinante possessivo “meu”, colocando-o antes do substantivo português “professor”, que, em árabe, surge sempre como sufixo flexional ligado morfológicamente ao objeto possuído (ex. أستاذ + ي).

De facto, o sujeito 02 parece apoiar-se, de forma consciente ou inconsciente, no espanhol (LE2) ou no francês (LE1), línguas nas quais se coloca o artigo definido antes do possessivo (ex. hablo con mi profesor - je parle avec mon professeur). Todavia, nesta adaptação morfossintática, o sujeito 02 *omite* o artigo definido masculino “o” - que se emprega com o determinante possessivo “meu” neste tipo de frases (ex. Falo com (...) meu **profesor**). Pois, como é sabido, o uso do artigo antes do possessivo, que é uma estrutura específica do português europeu, constitui, de facto, uma das particularidades que os aprendentes de PLE mais demoram a automatizar e/ou dominar nas produções escritas (Suisse, 2010, 2011; Suisse & Andrade, 2011). A omissão do uso do artigo definido com o possessivo é, como veremos mais adiante, um desvio omnipresente na produção escrita dos sujeitos.

Em relação ao sujeito 06, apesar de efetuar na sua produção uma tradução literal da estrutura sintática do árabe padrão (L1), acaba por transferir palavras funcionais, supostamente do espanhol (LE2), a preposição “a” e o artigo definido feminino “la”, em vez de efetuar a contração das mesmas como acontece em português (LE3), “à”.

Por sua vez, os sujeitos 08 e 13 produzem duas frases em árabe padrão (L1) e as suas correspondentes em português (LE3), nas quais empregam, respetivamente, e de forma correta, os verbos copulativos “ser” e “estar”. Nestas frases, verificamos que os sujeitos não efetuam uma tradução literal dado que os verbos copulativos “ser” e “estar”, em árabe, empregam-se, exclusivamente, nas frases que exprimem a ideia de passado e de futuro. Assim sendo, e dada a ausência de verbos copulativos em árabe, podemos dizer que

---

<sup>61</sup> Na língua árabe padrão (L1), a oração pode ser constituída na base SVO e/ou VSO, sendo que, nesta última o verbo concorda com o sujeito apenas em género e não em número.



os sujeitos 08 e 13 mobilizam e transferem, provavelmente, o conhecimento sintático do espanhol (LE2) e/ou do francês (LE1) para a construção das frases em português (ex. *soy marroqui – je suis marocain; je suis occupé avec/par les études – estou ocupado con los estudios*).

Do mesmo modo, é interessante verificar como o sujeito 11 estabelece a correspondência entre a frase em árabe padrão (L1) e em português (LE3) sem fazer uso da tradução literal. Neste caso, se o sujeito 11 tivesse realizado uma tradução literal, a frase em português seria (qual o nome teu? *ما إسمك؟*), ou seja, seria iniciada por um pronome interrogativo (qual - *ما*) (sem a presença do verbo “ser”) seguido do substantivo (nome – *إسم*), sendo que este último admitiria o possessivo como sufixo (teu – *ك*).

Como se observa, neste tipo de frase, o árabe padrão (L1) não faz uso do verbo “chamar-se”, existindo, por isso, a possibilidade de o sujeito 11 não efetuar a transferência sintática do árabe padrão (L1) mas, sim do francês (LE1) (*comment tu t’appelles?*) para o português (LE3). Além disso, curiosamente, o sujeito 11, ao escrever por exemplo (eu me chamo Meriem), acaba por não efetuar a tradução literal do árabe padrão (L1) que nesta língua apresentaria a estrutura, de alguma maneira, similar ao português (eu nome meu- *أنا إسمي*), em que o possessivo é um sufixo flexional (meu - *ي*), ligado ao substantivo [nome - *إسم*] (veja-se Anexo 7 – características dos pronomes possessivos na língua árabe).

Por esta razão, a hipótese que se pode colocar é a de que o sujeito 11, ao elaborar a resposta, tenha seguido, de alguma forma, uma estrutura sintática similar à do francês (ex. *je m’appelle*). Esta interpretação também pode ser aplicada à frase produzida pelo sujeito 12 (ex. gosto (...) praticar o sport) que, embora respeitando a ordem sintática linear na tradução do árabe padrão (L1) para o português (LE3), omite a preposição “de”, cujo uso é obrigatório – neste tipo de frases – com o verbo “gostar” precedido do infinitivo, contrariamente ao que acontece em francês (*j’aime pratiquer le sport*). Mais do que isso, nesta frase, o sujeito 12 não transfere literalmente a estrutura morfossintática do verbo “gostar” do árabe padrão (L1) para o português (LE3), pois este verbo na L1 é pronominal reflexo [*يحب + ني* – gosta + mim], levando o pronome como sufixo «*ني*». Dito isto, parece que o sujeito 12 bloqueia a L1, transferindo, provavelmente, a estrutura morfossintática da LE1, o francês.

Feita esta análise de cariz contrastivo, baseada nas produções escritas reais (Wardhaugh, 1992 [1970]), percebe-se que os sujeitos de ambos os grupos, ao

identificarem diferenças morfosintáticas entre o árabe padrão (L1) e o português (LE3), bloqueiam a L1 (Tossa, 2001; De Angelis, 2005b; Bardel, 2006; Bono, 2006a; Bardel & Falk, 2007; Rothman, 2010; Falk & Bardel, 2011), apoiando-se – num processo heterogêneo e complexo – em outras LE conhecidas (como é o caso do espanhol (LE2), para os sujeitos 02, 04 e 08 do Grupo 1, e do francês (LE1), para os sujeitos 11, 12, 13 e 15 do Grupo 2) e tipologicamente próximas, principalmente naquelas em que têm maior proficiência e, sobretudo, às que estão mais expostos no espaço académico.

Contudo, a estrutura sintática do árabe padrão (L1), embora não seja transferida, não deixa de desempenhar, implicitamente, e na maioria das vezes, em papel de mediação na gestão do repertório (Schachter, 1996; Fernández, 1997; Schwartz & Sprouse, 2000), principalmente neste tipo de tarefa de tradução na medida que os sujeitos, ao perceberem estruturas sintáticas não existentes na L1, terão sempre a possibilidade de seleccionar outra(s) língua(s) do seu repertório (LE1, LE2) para levarem a cabo a sua produção na língua-alvo (LE3).

Sublinha-se ainda que, apesar das frases produzidas pelos sujeitos serem o resultado de uma tradução literal e/ou adaptada, todas elas testemunham que o árabe e o português partilham algumas categorias sintáticas (sintagmas nominal, adjetival, verbal e preposicional), e os mesmos tipos de frases (declarativa, interrogativa e exclamativa), para além de outras que não estão patentes nos exemplos aqui avançados pelos sujeitos. Além disso, tal como se verifica no português e no espanhol, e ao contrário do francês, o árabe é uma língua de sujeito nulo, podendo ser identificado através dos morfemas gramaticais (tempo-modo-aspeto) dos verbos conjugados, como se observa nos exemplos produzidos por alguns sujeitos (01, 02, 05, 06, 07, 10, 12, 15), consequentemente, tal como dissemos anteriormente, leva a que a língua árabe seja uma alternativa através da qual se pode explicar o *input* da LE3.

Por fim, e para rematar esta análise, é de notar que os sujeitos, procurando estabelecer correspondência entre o árabe (L1) e o português (LE3), produzem transferências lexicais (ex. “**hoy**”, “**alemana**”, “**profesor**” e “**univeridad**” em vez de (“hoje”, “alemã”, “professor” “universidade”) por influência do espanhol (LE2), como acontece com os sujeitos 01, 02, 06 e 07, e do francês (LE1) (ex. “sport” em vez de “desporto”), como ocorre no caso do sujeito 12, o que demonstra que, realmente, as línguas

de apoio e/ou de referência dos sujeitos são aquelas tipologicamente próximas do português (LE3) e *regularmente utilizadas* nos cursos que estão a frequentar.

A análise da categoria lexical será desenvolvida, ainda nesta secção, aquando da abordagem dos exemplos que justificam a percepção dos sujeitos relativamente ao contributo das outras línguas do seu repertório na aprendizagem do português (LE3).

Em resumo, esta análise denota que a percepção dos sujeitos de ambos os grupos, em relação ao contributo da fonética do árabe padrão (L1) para a assimilação dos sons de letras da língua portuguesa (LE3), é orientada pelo professor através de um *processo explícito controlado*, na qual se estabelece uma ponte de transferência entre o primeiro conhecimento linguístico, o árabe padrão (L1), e a língua em estudo, o português (LE3), nomeadamente, a consoante <s>, enquanto letra colocada em várias posições nas palavras da língua em estudo, assim como nas consoantes e vogais nasais. Na perspetiva do professor, a mobilização do conhecimento dos sujeitos em língua árabe padrão (L1) e em outros aspetos culturais, bem como o conhecimento de outras LE, é uma necessidade e/ou estratégia alternativa que colmata a deficiência do material didático disponível e que, ao mesmo tempo, se adequa ao perfil linguístico dos sujeitos

No que respeita à percepção da maior parte dos elementos do Grupo 1 acerca do contributo lexical do árabe padrão (L1) para a aprendizagem do português (LE3), julgamos que essa é resultado de um processo explícito sobretudo para o Grupo 1, na medida em que os seus elementos transcrevem alguns arabismos escritos em espanhol (LE2), talvez porque se trata de uma temática estudada nas disciplinas do seu curso de Estudos Hispânicos. Embora em menor grau, também, alguns elementos do Grupo 2 fornecem o exemplo de palavras em francês, integradas e já estabelecidas como empréstimos no árabe padrão (L1), para explicar o contributo desta língua na aprendizagem do português (LE3). Isto quer dizer que, tanto o espanhol (LE2), através dos arabismos (para alguns elementos do Grupo 1), como o francês (LE1), através dos empréstimos (para outros do Grupo 2), servem de línguas intermediárias que mobilizam a sua consciência meta(linguística) acerca do contributo do árabe padrão (L1) para a aprendizagem do português (LE3).

Relativamente ao contributo do árabe padrão (L1) na categoria da sintaxe para a aprendizagem do português (LE3), os sujeitos reconhecem que este existe e justificam as suas respostas, escrevendo frases em árabe padrão (L1) que podem ser traduzidas literalmente e outras nas quais é possível realizar também traduções, mas com algumas

adaptações sintáticas. Na nossa opinião, estas só são possíveis com o apoio dos conhecimentos prévios que os aprendentes possuem de outras LE, nomeadamente, do francês (LE1) e do espanhol (LE2), línguas às quais os sujeitos estão *expostos regularmente no espaço académico*.

Por fim, tendo em conta os elementos identificados na biografia linguística dos sujeitos, concluímos que, para a perceção dos sujeitos acerca do contributo do árabe (L1) para a aprendizagem do português, justificada na produção dos mesmos, são mobilizadas pela *conjugação* dos fatores da *proficiência* que eles possuem no árabe (L1), a *língua de instrução* do sistema educativo marroquino e *a sua semelhança* com o português (LE3) em alguns aspetos linguísticos, apesar de a L1 (o árabe) não pertencer à mesma família linguística e, *a priori*, se encontrar afastada da língua em estudo, o português (LE3).

Finalizada a análise respeitante à perceção dos sujeitos sobre o contributo do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3), abordaremos, seguidamente, o contributo do francês (LE1).

### 7.1.2. Perceção dos sujeitos sobre o contributo do francês (LE1)

De um modo geral, os dados evidenciam que o Grupo 2 tem maior perceção do que o Grupo 1 relativamente à relevância do contributo do francês (LE1) a nível fonético, lexical e sintático para a aprendizagem do português (LE3), como se ilustra no gráfico seguinte:

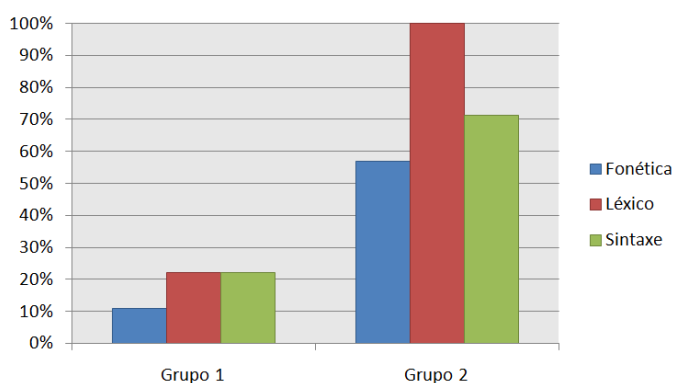


Gráfico 37 – Perceção do contributo do francês (LE1) para a aprendizagem do português (LE3)

De facto, ao nível fonético e de leitura, vê-se claramente que, apenas, *um* sujeito (11,10%) do Grupo 1 atribui relevância ao francês (LE1) para a aprendizagem do português (LE3). Enquanto ao Grupo 2, um pouco mais de metade (57,10%, N=4) têm a

percepção de que a mobilização do conhecimento linguístico fonético do francês (LE1) beneficia a aprendizagem do português (LE3) no que diz respeito à assimilação dos sons e na oralidade. Assim, justificando a sua resposta, os sujeitos de ambos grupos (08, 10, 12, 13 e 14) selecionam as consoantes que são escritas e pronunciadas *da mesma forma* quer em francês quer em português, tal como se expressa na tabela seguinte:

**Tabela 23 – Contributo do francês (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (11,10%; N=1)	Consoantes da língua francesa	Correspondência em português
08	<b>, <d>, <j>, <g>, <m>, <n>, <l>	<b>, <d>, <j>, <g>, <m>, <n>, <l>

**Tabela 24 – Contributo do francês (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) – Grupo 2**

Sujeitos (57,10%; N=4)	Consoantes da língua francesa	Correspondência em português
10	<t>, <f>, <p>, <ch>, <ç>, <v>	<t>, <f>, <p>, <ch>, <ç>, <v>
12	<n>, <m>, <ç>, <b>, <p>, <f>, <d>, <t>, <v>	<n>, <m>, <ç>, <b>, <p>, <f>, <d>, <t>, <v>
13	<b>, <l>, <d>, <f>, <m>, <n>, <ç>	<b>, <l>, <d>, <f>, <m>, <n>, <ç>
14	<f>, <d>, <g>, <t>, <ç>, <p>, <c>, <g>, <v>	<f>, <d>, <g>, <t>, <ç>, <p>, <c>, <g>, <v>

Baseando-nos nos exemplos acima mencionados, é notório que, para além da *semelhança gráfica* que existe entre algumas consoantes de ambas as línguas, produzindo sons similares ou próximos, a percepção dos sujeitos (10, 12, 13 e 14) do Grupo 2 sobre o contributo do francês (LE1) ao nível fonético na aprendizagem do português (LE3) poderá estar relacionada, também, com a *exposição* e proficiência que os sujeitos têm em língua francesa (LE1) (cf. Gráficos 11 e 16 no Capítulo 6). O mesmo se pode dizer em relação ao sujeito 08 do Grupo 1 que, embora esteja exposto mais ao espanhol (LE2), ao contrário dos seus colegas, reconhece a importância do contributo do francês (LE1) na aprendizagem do português porque, como já foi referido atrás, continua a *praticar esta língua* por razões familiares, como iremos destacar mais adiante.

Contudo, não deixamos de referir que a percepção de outros sujeitos (11, 15, 16) do Grupo 2, que têm o mesmo perfil dos seus colegas, vai no sentido de não considerar o francês (LE1), língua do seu curso, como relevante ao nível fonético no que respeita à

assimilação da leitura em português (LE3), o que se prende, provavelmente, com o impacto da forma de explicação do *input* que, como vimos anteriormente, baseada na abordagem contrastiva e/ou comparativa entre a fonética da língua árabe padrão (L1) e a do português (LE3). Por esta razão, pode-se dizer que esta diferença que se denota na perceção dos sujeitos do Grupo 1, em relação à relevância ou não, do contributo do francês (LE1), na aprendizagem do português (LE3), depende, na nossa opinião, das *características individuais e variações cognitivas e afetivas* que apresenta cada aprendente, como mencionámos anteriormente.

Em relação aos restantes sujeitos (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09) do Grupo 1, a sua perceção do bloqueio, e não ativação, do conhecimento fonético do francês (LE1) pode ser explicada naturalmente não apenas pela *pouca exposição ao francês (LE1)* no espaço académico, em detrimento do espanhol (LE2), língua da sua especialidade, mas também pela *forma como é explicado o input* (os sons do português) por parte do professor e da sua apropriação pelos aprendentes. Neste caso, como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, apesar de o professor apresentar duas alternativas de explicação dos sistemas fonético e assimilação da leitura em português, isto é, a base da comparação com o árabe padrão (L1) e/ou o francês (LE1), os alunos preferem a fixação a partir do árabe padrão (L1), o que constitui um dado importante para que haja uma diferença na perceção dos sujeitos relativamente à importância, ou não, do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3).

Assim, e face a esta análise, podemos concluir que, independentemente de como a *proximidade linguística, a proficiência e a exposição académica ou não* ao francês (LE1) serem condicionantes – no que concerne à perceção dos sujeitos sobre o contributo desta língua, ao nível fonético, na aprendizagem do português (LE3) – os seus efeitos dependem da forma como cada sujeito gere o seu repertório e isso, por sua vez, varia de modo geral, consoante as *características individuais dos sujeitos* de carácter *cognitivo e afetivo*.

Sendo assim, e numa análise seletiva, concluimos, tal como verifica na Tabela 25 e 26, os sujeitos de ambos os grupos (08, 10,12,13,14) têm a consciência que, além do árabe padrão (L1), o francês (LE1), também, o auxilia na apropriação dos sistemas fonético e na leitura em português (LE3); enquanto os restantes 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 11, 15 e 16 se apoiam apenas no árabe padrão (L1), pelas razões atrás mencionadas:

**Tabela 25 – Percepção sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3) Grupo 1**

Sujeitos	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)
	Categorias	
	Fonética	Fonética
01	+	-
02	+	-
03	+	-
04	+	-
05	+	-
06	+	-
07	+	-
08	+	+
09	+	-

**Tabela 26 – Percepção sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3) Grupo 2**

Sujeitos	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)
	Categorias	
	Fonética	Fonética
10	+	+
11	+	-
12	+	+
13	+	+
14	+	+
15	+	-
16	+	-

Relativamente ao contributo do léxico, verificamos que 22,20% (N=2) dos elementos do Grupo 1 acredita que o francês (LE1) facilita a apropriação do léxico português (LE2), apresentando, como justificação para essa percepção, exemplos de palavras transparentes, sobretudo aquelas que terminam com o sufixo “tion” e através das quais, segundo os sujeitos, é possível estabelecer transferências positivas com o português, tal como ilustramos na tabela seguinte:

**Tabela 27 – Contributo do léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (22,20%; N= 2)	Léxico em francês	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
08	observation, relation, démonstration, explication, civilisation, correction, faculté	observação, relação, demonstração, explicação, civilização, correção, <b>facultad</b>	<b>facultad</b> - [faculdade]
09	commerce, circulation, manifestation, université	comércio, circulação, manifestação, <b>universidad</b>	<b>Universidad</b> - [universidade]

De acordo com os exemplos acima apresentados podemos inferir que a percepção dos sujeitos 08 e 09 acerca do contributo lexical do francês na aprendizagem do português é guiada, principalmente, pelo fator da *semelhança semântica e da aproximação morfológica* entre a palavra em francês e em português. A este respeito, e tendo em conta o perfil dos sujeitos, não é difícil perceber que *a proficiência e a exposição dos sujeitos 08 e*

09 ao francês podem ser os fatores determinantes que lhes permitem ativar o conhecimento desta língua no estabelecimento de pontes de transferência positiva com a língua em estudo, o português (LE3). Na linha desta ideia, urge lembrar que os sujeitos 08 e 09, embora estejam a cursar o espanhol (LE2) como língua de especialidade, continuam a contactar, de forma regular, através da leitura e da comunicação com a família, com o francês (LE1), língua na qual se autoavaliaram de forma positiva (*Muito Bom* e *Excelente*):

eu sempre gostei do francês / as minhas notas foram sempre boas e antes de entrar para a universidade estava muito indeciso em optar pelo espanhol ou francês (...) eu pessoalmente penso que ainda sei bastante francês porque continuo a ler romances e a escrever em francês / vejo filmes em francês e pratico todos os dias com a minha família que vive na Bélgica. [sujeito 09 – sequência 7; Anexo 4 – 4.5];

(...) eu reconheço que gosto muito do francês / continuo a lê-lo, de vez em quando para não perder o meu nível linguístico. [Sujeito 8 – sequência 8; Anexo 4 – 4.5]

À luz do que foi dito, percebemos que uma minoria do grupo 1 (N=2, 22,20%) tem a percepção de que o léxico da língua francesa (LE1) contribui para a aprendizagem do português (LE3). Como já dissemos, na nossa opinião, os sujeitos 08 e 09 apresentam características e/ou variações individuais, dentro do Grupo 1, que se associam, neste caso à *contínua exposição*, à *tomada de iniciativa própria* e/ou à *motivação para praticar a LE1*. Estes fatores permitem aos sujeitos 08 e 09 manter um *nível de proficiência* na língua francesa (LE1) e, por conseguinte, mobilizá-la para a aprendizagem do português (LE3).

Não obstante, e na justificação da sua resposta, notamos que ambos os sujeitos (08 e 09) transferem também alguns traços morfológicos de palavras do espanhol (LE2), língua do seu estudo, para o português (LE3). Nesta perspetiva, os sujeitos, guiados por alguma *semelhança ortográfica e fonética* nas línguas em contacto, escrevem as palavras do espanhol “*facultad*” e “*universidad*”, em vez de “*faculdade*” e “*universidade*”. Pois, ainda que estes dois substantivos tenham o mesmo sentido nas línguas em contacto, a sua ortografia e fonética apresentam uma ligeira diferença. Esta diferença consiste no facto de em espanhol o substantivo “*facultad*” se escrever com o grafema <t>, produzindo o som [t] apicodental, oclusivo, não vozeado - e que termina com <d> -, ao passo que em português o substantivo “*faculdade*” se escreve com o grafema <d>, produzindo o som [d], apicodental, oclusivo, vozeado, mas termina com a vogal <e>. Em relação ao substantivo “*universidad*”, em espanhol não termina com a vogal <e> ao contrário do português [ex. *universidade*]. Portanto, estas características ortográficas e fonéticas que apresentam línguas próximas (espanhol e português) são tão *subtis* que os sujeitos, como verificamos,



*não conseguem controlá-las* (Almeida Filho, 1995; Leiria, 1998; Kulikowski & González, 1999; Santos, 1999; Durão, 2004; Osório & Pinto, 2012; entre outros).

Prosseguindo esta análise, verificamos que, ao contrário destes sujeitos (08 e 09) do Grupo 1, os restantes (70,80%; N=7) têm a percepção de que o francês (LE1) não contribui para aprendizagem do léxico português (LE3), contrariamente ao que acontece com o espanhol (LE2), como veremos mais adiante. Por isso, consideramos que as percepções destes sujeitos (01, 02, 03, 05) do Grupo 1 são justificadas, de alguma forma, com a *baixa proficiência* na Expressão Escrita que eles pensam possuir na LE1, o francês, devido, como já dissemos, à falta da sua prática ao nível académico. Curiosamente, outros sujeitos (06 e 07), apesar de se autoavaliarem em *Bom*, na Expressão Escrita de francês (LE1), não a consideram um fator relevante que contribua ao nível lexical para a aprendizagem do português (LE3). (cf. Tabela da Autoavaliação Coletiva do Grupo 1 no Anexo 3 – 3.2).

Por tudo isto, podemos afirmar que a percepção da maioria dos sujeitos do Grupo 1 sobre a percepção de *não* mobilização do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) é uma consequência, como já foi mencionado anteriormente, da *exposição contínua à língua espanhola* (LE2) no espaço académico, por parte dos sujeitos do Grupo 1, e da sua atitude positiva em relação à mesma. Ou seja parece que a presença do espanhol (LE2), no repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos bloqueia de certo modo o francês (LE1). Nesta linha, como já mencionámos, os sujeitos têm a consciência de que o contacto intenso com o espanhol (LE1) se afigura como a principal causa do “retrocesso” e/ou “atrito” que sofreram no domínio do francês (LE1), nomeadamente, na Expressão Escrita, como demonstram as suas reflexões:

(...) neste momento a nossa atenção está virada para o espanhol / é a língua que devemos estudar e por isso perdemos de certa forma o mecanismo da escrita em francês. [Sujeito1 – sequência 14; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

Agora o objetivo não é estudar muito o francês (...) temos muitas aulas de espanhol / perdemos um pouco ao nível da escrita em francês / o espanhol deu cabo do nosso nível de francês. [Sujeito 5 – sequência 2; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

(...) pessoalmente / no secundário qualificativo decidi prosseguir o curso de espanhol / a partir daí / a minha concentração incidiu sobre o espanhol / agora / por causa da falta de prática / sentimo-nos menos seguros em francês. [sujeito 3 – sequência 1; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

(....) quando queremos escrever ou falar francês às vezes dizemos ou escrevemos palavras em espanhol na escrita / isso ocorre no léxico partilhado por idênticas consoantes (...). [Sujeito 06 – sequência 22; Anexo 4 – 4.5 e 4.6];

(...) Em relação à escrita em francês podemos dizer que agora existe uma certa dificuldade (...) é simples *c'est une question de pratique*. [Sujeito 7 – sequência 6; Anexo 4 – 4.5 e 4.6]

No que toca ao Grupo 2, e como seria de esperar, todos (100%, N= 7) os seus elementos, que não estudaram espanhol (LE2), acham que o francês (LE1), a sua língua de especialidade, apresenta um grande contributo para a apropriação do léxico do português, tal como transcrevemos no quadro seguinte:

**Tabela 28 – Contributo léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3)**  
**Grupo 2**

Sujeitos (100%; N=7)	Léxico em francês	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
10	enveloppe, porte, obligation, photographie, confirmer, passer	<u>enveloppe</u> , porta, obrigação, <u>photografia</u> , confirmar, passar	<u>photografia</u> – [fotografia] <u>enveloppe</u> – [envelope]
11	pharmacie, prononciation, civilisation, livre, langue, revue, journal	<u>pharmacia</u> , pronunciação, civilização, livro, língua, revista, <u>journal</u>	<u>pharmacia</u> – [farmácia] <u>journal</u> – [jornal]
12	professeur, préférer, entrer, penser, pour, par	professora, preferir, entrar, pensar, para, por	-
13	européenne, évaluation, directeur, publicité	européia, <u>avaliação</u> , director, publicidade	<u>avaliação</u> – [avaliação]
14	porte, pays, forme, difficulté, facile, grammaire	porta, país, forma, <u>difficuldade</u> , fácil, <u>gramática</u> .	+ <u>difficuldade</u> – [dificuldade] <u>facile</u> – [fácil] <u>gramática</u> – [gramática]
15	famille, éducation, lire, apprendre, définitivement	família, educação, ler, <u>aprender</u> , definitivamente	+ <u>aprender</u> – [aprender]
16	circulation, page, liste	circulação, página, lista	-

Numa primeira análise, verifica-se que, ao contrário do Grupo 1, os exemplos avançados pelos sujeitos, acima identificados, para além de serem em maior quantidade, englobam, também, várias categorias lexicais, com destaque para os substantivos, seguidos dos verbos, das preposições e dos advérbios. Tal como os dois elementos do Grupo 1, todos os sujeitos do Grupo 2, ao reconhecerem o contributo do francês (LE1) na aprendizagem do léxico português, põem em evidência, as palavras transparentes (cognatas), que são de relativa facilidade de identificação entre as línguas, e que partilham, neste caso, para além do mesmo radical, os mesmos significados.

No que se refere aos substantivos, os elementos do Grupo 2, ao contrário dos dois elementos do Grupo 1, não se limitaram apenas a invocar o contributo de substantivos

transparentes que terminam com o sufixo “tion”, mas referem-se, também, a outros substantivos, como (livre – livro); (première – primeiro); (langue – língua); (difficulté – dificuldade); (liste – lista); (porte – porta), etc. Acresce que a percepção entre as semelhanças morfológicas e semânticas, por parte dos sujeitos do Grupo 2, abarca, também, verbos transparentes, tais como (confirmer, confirmar); (passer, passar); (lire, ler); (apprendre, aprender).

Assim, e conforme ressaltado acima, podemos afirmar que as correspondências – estabelecidas pelos sujeitos na base da *semelhança morfológica e semântica* entre o francês (LE1) e o português (LE3) *e que resulta, na maioria das vezes*, em transferências positivas – evidenciam *estratégias de aprendizagem habilidosas dos sujeitos*, acelerando o desenvolvimento das suas competências de produção e de compreensão escritas (Meissner, 2007).

No entanto, no processo de identificação e de construção das correspondências, os sujeitos são capazes de transferir traços morfológicos do francês (LE1) para o português (LE3), tais como, por exemplo, “**photographia**”, “**pharmácia**”, “**avaliação**”, “**journal**”, “**enveloppe**”, “**difficuldade**”, “**grammática**” e “**apprender**”, em vez de “fotografia”, “farmácia”, “avaliação”, “jornal”, “envelope”, “dificuldade”, “gramática” e “aprender”.

Como podemos observar, os sujeitos, induzidos pela semelhança e/ou aproximação fonética, transferem e simplificam, numa hipótese criativa *desviante* (Leiria, 2005), nomeadamente dígrafos da língua francesa, tais como <ph>, <pp>, <ff> e <mm> para o português (LE3). Esta constatação confirma-se no estudo de Paniagua (2003), que detetou, na produção escrita em espanhol (LE2) de falantes de árabe padrão (L1), traços morfológicos do francês (LE1), justamente no que respeita ao desdobramento dos grafemas <c> , <s> e <m> nas palavras, tais como, “**occurido**”, “**occurió**”, “**possibilidad**”, “**comunicación**”, “**associación**”, “**comunidad**”, “**impossible**”.

Estes resultados – ainda que provisórios nesta fase de análise – levam-nos a deduzir que a transferência do francês (LE1) presente na interlíngua do português (LE3) constitui uma variabilidade sistemática (Huebner, 1983; Gass, Sorace, & Selinker, 1999; Adjéman, 1992 [1982]), na medida em que os sujeitos transferem do francês (LE1) para o português (LE3) vários dígrafos, representados por consoantes diferentes.

Da análise efetuada, e tendo em conta os resultados obtidos na análise aberta relacionada com a caracterização do repertório linguístico do Grupo 2, é legítimo concluir

que a forte percepção dos sujeitos sobre o contributo do léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) é proporcionada pela conjugação de diferentes fatores, *como a proximidade linguística* entre as línguas em contacto, a *proficiência* (visto que a autoavaliação deste grupo foi bastante positiva) a *grande exposição académica* (em termos de anos de aprendizagem, variando entre 13 e 15) e o contacto académico com a língua contabilizado, como já dissemos, em 16 horais semanais (cf. Gráficos 11, 15, 16 e 17; Capítulo 6).

Depois da abordagem à percepção do contributo sobre o conhecimento lexical em língua francesa (LE1) na apropriação do português (LE3), debruçar-nos-emos, seguidamente, sobre a sintaxe.

Relativamente à sintaxe, os mesmos sujeitos 08 e 09 do Grupo 1 também respondem positivamente, afirmam que a LE1, o francês, os auxilia na aprendizagem da língua portuguesa, justificando a sua resposta com alguns exemplos que se apresentam de seguida:

**Tabela 29 – Contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (22,20% ; N= 2)	Frases em francês	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
08	Je dois aller à la bibliothèque	Eu devo ir <u>a la</u> biblioteca	<b>a la</b> – [à]
09	J'étudie la langue française J'aime beaucoup étudier la langue portugaise	Eu estudo a língua francesa Eu gosto muito (...) estudar a língua portuguesa	- eu gosto (...) – eu gosto [de]

Como se vê nestes três exemplos, os sujeitos, ao justificarem o contributo da sintaxe da língua francesa (LE1) na aprendizagem do português (LE3), constroem frases que, em princípio, admitem uma tradução literal nas línguas em contacto. Na produção destas frases em português, os sujeitos 08 e 09 transferem, simplesmente, a estrutura sintática da língua francesa (LE1) para a língua portuguesa (LE3). O sujeito 08, em vez de escrever a preposição “à” em português – resultado da contração da preposição “a” com o artigo definido “a” – transfere a estrutura do francês, onde se coloca a preposição “à” e o artigo “la” de forma separada. Por seu turno, o sujeito 09, ao escrever o verbo “gostar”, omite a preposição “de” que é uma estrutura marcada na língua portuguesa, isto é, o referido verbo tanto em francês (J'aime beaucoup étudier la langue portugaise) como em espanhol (Me gusta estudiar la lengua portuguesa) não exige a preposição “de” a seguir ao

verbo. Neste dois exemplos, parece nítido que os sujeitos não são capazes de transferir as *estruturas marcadas*, que não existem no seu repertório, como o fazem relativamente às estruturas *não-marcadas* (Larsen-Freeman & Long, 1991; Eckman, 1992; Laufer & Eliason, 1993; Suisse, 2011, 2012), *simplificando* deste modo a estrutura da língua-alvo.

No que concerne ao Grupo 2, damos conta de que mais de metade (N=5; 71,40%) dos sujeitos tem a consciência de que o conhecimento da sintaxe do francês (LE1) se apresenta como algo benéfico para estabelecer transferências positivas com o português (LE3). Na tentativa de justificar a sua resposta, e à semelhança dos dois elementos do Grupo 1, alguns sujeitos do Grupo 2 selecionaram estruturas sintáticas da língua francesa, nomeadamente, aquelas que julgam apresentar semelhanças com as suas correspondentes na língua portuguesa. Eis os exemplos apresentados pelos sujeitos:

**Tabela 30 – Contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2**

Sujeitos (71,40%; N=5)	Frases em francês	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
10	- La voiture rouge. - Le professeur explique le texte en portugais et en français.	- <u>A</u> carro vermel <u>ha</u> - O professor explica o texto <u>en</u> português <u>et en</u> francês	+ <u>A</u> carro vermel <u>ha</u> - [o carro vermelho] <u>en</u> - [em] <u>et</u> - [e]
11	La maison est grande.	A casa é grande.	-
12	J'ai étudié quatre langues: L'arabe, le français, L'anglais et le portugais.	<u>Tenho estudado</u> quatro línguas, o árabe, o francês, inglês <u>et</u> o português.	+ <u>Tenho estudado</u> - [estudei] <u>et</u> - [e]
14	- J'écris les mots en portugais sans problèmes. - Je dois aller à l'université.	- Escrevo as palavras portuguesas <u>sans</u> problemas - Eu devo ir <u>à la</u> universidade	+ <u>Sans</u> - [sem] <u>à la</u> - [à]
16	Je veux apprendre le portugais du Portugal.	Quero <u>apprender</u> o português de Portugal.	+ <u>apprender</u> - [aprender]

Tal como se verificou nas frases produzidos pelos elementos (N=2) do Grupo 1, também alguns os sujeitos (71,40%; N=5) do Grupo 2 explicam o contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3), apresentando frases com estruturas semelhantes em ambos os idiomas. Nota-se que, das frases avançadas pelos 5 sujeitos do Grupo 2 e pelos dois sujeitos do Grupo 1, apenas duas podem ser consideradas como corretas, correspondendo à norma; nas restantes 5 frases regista-se a existência de

transferências linguísticas com destaque para as palavras funcionais (artigo, preposição) e para os verbos.

Pela análise dos exemplos, verificamos que o sujeito 10 transfere o género feminino do artigo da palavra francesa (ex. **la** voiture) para o português (ex. **a** carro). Esta transferência de género, que se verifica no artigo, afeta também o adjetivo, visto que o sujeito 10 escreve adjetivo feminino “vermelha” em vez do adjetivo masculino “vermelho”. Assim, talvez por desconhecimento, este sujeito não selecionou a palavra “a viatura”, que é uma palavra transparente correspondente a “la voiture”, e que partilha o género feminino, quando poderia tê-lo feito. O sujeito 10, ao escrever a segunda frase em português (LE3), conserva a preposição “**en**” e a conjunção “**et**” do francês (LE1) em vez de, respetivamente, “em” e “e”. Esta transferência ocorre, provavelmente, pela perceção do sujeito 10 de que existe uma *proximidade e/ou semelhança fonética* que caracteriza essas palavras funcionais (preposição e conjunção) em francês e em português. A mesma explicação pode aplicar-se à produção do sujeito 12 que, embora utilize a estrutura sintática apropriada, conserva a conjunção “**et**” do francês (LE1) em vez de escrever a conjunção “e” da língua portuguesa. De igual modo, o sujeito 14, apesar de produzir uma estrutura sintática correta em português (LE3) – induzido, também, por algumas *semelhanças fonéticas e ortográficas* – mantém a negação do francês “**sans**” no lugar de “**sem**” do português.

Ainda relativamente à produção do sujeito 12, este, na sua produção em português, mostra dificuldade na conjugação do tempo verbal, na medida em que, em vez de usar o verbo “estudar” no pretérito perfeito, na primeira pessoa do singular, “estudei” (que exprime uma ação terminada no passado) emprega o tempo do passado composto (ter + particípio passado) “tenho estudado”. Neste caso, o sujeito 12 percebe, de forma inadequada, alguma *semelhança* entre a estrutura composta-perifrástica (avoir + participe passé) da língua francesa e (ter + particípio passado) do português, sendo que esta última indica uma ação decorrida no passado próximo.

Por fim, o sujeito 16, numa frase correta sintaticamente, transfere um traço morfológico do francês, relacionado com o dígrafo <pp> para o português (ex. **apprender**) para o português, transferência esta que já foi detetada na interlíngua dos sujeitos do mesmo grupo.

É importante realçar ainda que a maioria das palavras utilizadas pelos sujeitos de ambos os grupos pode ser considerada como cognata à exceção das seguintes: (*beaucoup* – muito); (*aller* – ir); (*aimer* – gostar), no caso do Grupo 1 e (*voiture* – carro); (*rouge* – vermelho); (*maison* – casa); (*mots* – palavras), no caso do Grupo 2.

Para concluir, podemos afirmar que alguns sujeitos, de ambos os grupos, acreditam que a sintaxe do francês (LE1) ajuda a aprender português, apresentando na sua produção escrita frases *com estruturas similares* (Ecke & Hall, 1998; De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2005a; Bardel, 2006). Assim, compreende-se, por um lado, que a percepção dos sujeitos do Grupo 2 (N=5; 71,40%) sobre o contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) se relacione, para além da proximidade linguística, também, *com o domínio* que os sujeitos poderão ter do francês (LE1), bem como com *o contacto contínuo* com o mesmo no espaço académico, fatores esses que lhes permitem estabelecer pontes de transferência entre as línguas em contacto (Hammarberg, 2001; Ringbon, 2005; Bardel & Falk, 2007); por outro, os sujeitos 08 e 09, embora constituam uma minoria dentro do Grupo 1, têm a percepção de que a sintaxe do francês (LE1) os auxilia na aprendizagem do português (LE3). Esta percepção apoia-se, como já dissemos, no facto de os sujeitos 08 e 09, apesar de estarem a frequentar o curso de Estudos Hispânicos, *continuarem a contactar* com o francês (LE1) fora do espaço académico (Shanon, 1991; Håkansson, Pienemann, & Sayheli, 2002; Paradis, 2004; Blank & Zimmer, 2011), especialmente através de iniciativas individuais e/ou através da comunicação com familiares.

Resumindo, parece evidente que os elementos do Grupo 2 têm consciência do contributo do francês (LE1), na aprendizagem do português (LE3) em todos os níveis linguístico (fonética, léxico, sintaxe) em comparação como o Grupo 1.

Ao nível fonético, regista-se uma diferença na percepção dos sujeitos em ambos os grupos, de maneira que 57,10 % (N=4) dos sujeitos do Grupo 2 acredita que o francês (LE1) os auxilia na aprendizagem do português (LE3). Sublinhamos, ainda, que nem todos os sujeitos do Grupo 2 atribuem importância ao francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) talvez, devido à presença do árabe padrão (L1) no repertório linguístico-comunicativo, apesar de o professor estabelecer – num processo explícito – correspondências entre aspetos fonéticos da língua portuguesa e da língua francesa.

A nível lexical, realçamos que todos os sujeitos do Grupo 2 (100%; N=7) têm a percepção do contributo da LE1, o francês (LE1), na aprendizagem do português (LE3), enquanto que, no Grupo 1, isso apenas se verifica nos sujeitos 08 e 09.

Confrontando os resultados de ambos grupos, parece que os elementos do Grupo 2 revelam uma maior consciência (meta)linguística, visto que apresentam uma maior quantidade e variedade lexical na língua em comparação com o Grupo 1, cujos elementos têm mais contacto com o espanhol.

A nível sintático, a percepção do contributo do francês (LE1) continua a ser relevante para alguns elementos (N= 5), 71,40% do Grupo 2 em comparação com os dois sujeitos (N=2), que representam 22,20% do Grupo 1.

Por último, concluímos que o facto do Grupo 2 (100%; N=7) atribuir uma grande relevância ao francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3), nomeadamente a nível lexical e um pouco menos (71,40%; N=5) a nível sintático e se relaciona com a *exposição intensa* a esta língua de especialidade, durante os últimos três anos, o que lhes permitiu *ter proficiência* na mesma. Em relação ao Grupo 1, precisamente os sujeitos 08 e 09, apesar de estes sujeitos terem deixado de estudar o francês na universidade, continuam a *praticá-lo* através da leitura e da comunicação com familiares francófonos, mobilizando o conhecimento desta língua na aprendizagem do português. Na nossa opinião, estes dois sujeitos constituem um caso particular no Grupo 1, já que os restantes sujeitos (01, 02, 04, 05, 06 e 07) não partilham a mesma percepção sobre a relevância do léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) devido à *falta do contacto* com a língua que lhes causou atrito face à *intensa exposição ao espanhol* (LE2).

Para finalizar, parece-nos que as frases produzidas pelos sujeitos de ambos os grupos, a fim de justificarem a resposta desses mesmos sujeitos, relacionada com o contributo do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3), se baseiam na estratégia *das semelhanças* que existem entre as línguas em contacto, nas categorias lexical e sintática. Na interlíngua produzida pelos sujeitos do grupo 1 e 2 realçamos a transferência de alguns elementos morfossintáticos (verbos, preposições, conjunções) e lexicais, respetivamente do francês (LE1) e do espanhol (LE2) para o português (LE3). A mobilização destas duas línguas prende-se, para além da proximidade linguística com o português, com o facto de estas serem essencialmente línguas do curso de especialidade



dos sujeitos e, por isso, regularmente usadas academicamente quer nas aulas formais quer através da realização de trabalhos para o seu estudo.

### 7.1.3. Perceção dos sujeitos sobre o contributo do espanhol (LE2) e do inglês (LE2)

Antes de abordar este ponto, convém relembrar que a LE2, espanhol ou inglês, representa uma variável importante no repertório linguístico dos sujeitos em estudo, nomeadamente no que diz respeito à exposição a estas mesmas línguas, visto que o espanhol (LE2) ocupa o lugar de *língua de especialidade* no Grupo 1 e o inglês (LE2) foi apenas *língua curricular* durante um período de três anos, no liceu, para o Grupo 2, tendo os seus elementos optado, posteriormente pelo francês como língua de especialidade nos estudos superiores. Por este motivo, o espanhol (LE2), para o Grupo 1, parece desempenhar um papel significativamente importante na aprendizagem do português (LE3), ao contrário do inglês (LE2), para o Grupo 2, como demonstramos no gráfico seguinte:

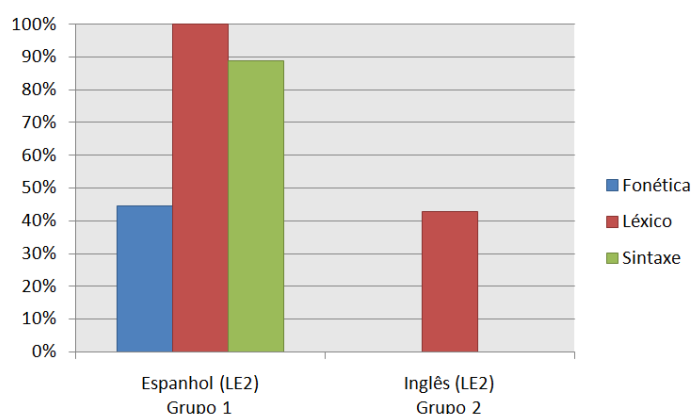


Gráfico 38 – Perceção do contributo do espanhol (LE2) – Grupo 1 – e do inglês (LE2) – Grupo 2 – para a aprendizagem do português (LE3)

No que diz respeito ao espanhol (LE2), os dados relativos ao Grupo 1 revelam que as perceções dos sujeitos dão conta de que a língua frequentada na licenciatura contribui, de forma clara, para a aprendizagem do português (LE3), nomeadamente nas categorias lexical e sintática e, num grau menor, na fonética. Precisamente nesta última, constatamos que apenas 44,40% (N=4) dos sujeitos reconhece o contributo do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3), provavelmente, com base em alguma semelhança

fonética entre estas línguas em contacto, que se verifica, com maior intensidade, nas consoantes:

**Tabela 31 – Contributo do espanhol (LE2) na assimilação dos sons e na oralidade ou leitura em português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (44,40%; N= 4)	Consoantes da língua espanhola	Correspondência em português
01	<b>, <f>, <d>, <t>,	<b>, <f>, <d>, <t>,
02	<b>, <f>, <m>, <n>, <t>, <h>	<b>, <f>, <m>, <n>, <t>, <h>
08	<b>, <f>, <d>, <p>, <n>, <m>	<b>, <f>, <d>, <p>, <n>, <m>
09	<b>, <c>, <d>, <n>, <t>	<b>, <c>, <d>, <n>, <t>

Pode dizer-se que a percepção sobre o contributo do espanhol (LE2), para além de se relacionar com a identificação feita pelos sujeitos 01, 02, 08 e 09 da semelhança fonética entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), também está associada à proficiência e exposição dos sujeitos à língua de especialidade. Contudo, esta ideia do contributo do espanhol (LE2), a nível fonético, na aprendizagem do português (LE3) não é partilhada pelos restantes sujeitos (55,60%; N=5). No entanto, numa análise seletiva, não acreditamos que estes sujeitos sejam incapazes de estabelecer, num processo explícito consciente, certas semelhanças entre alguns sons próximos e/ou semelhantes entre as línguas portuguesa e espanhola, tal como fizeram os outros colegas. Por outras palavras, os sujeitos 03, 04, 05, 06 e 07, na categoria da fonética, parecem selecionar e privilegiar, dentro das línguas disponíveis no seu repertório linguístico-comunicativo, o árabe padrão (L1), em detrimento do francês (LE1) e do espanhol (LE2).

No aspeto lexical, contrariamente ao que acontece a nível fonético, todos os sujeitos (100%; N=9) do Grupo 1 afirmam que o espanhol (LE2) beneficia a aprendizagem do português (LE3). Nesta perspetiva, a Tabela 32, que apresentamos seguidamente, ilustra, inequivocamente, um grande número de vocábulos do espanhol (LE2), mencionado pelos sujeitos e a sua suposta correspondência em português (LE3):

**Tabela 32 – Contributo do léxico do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (100%; N=9)	Léxico em espanhol	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
01	comer, profesor, comida, alto, casa, entrada, <u>balcón</u> , apartamento, conjugar, explicación	comer, <u>profesor</u> , comida, alto, casa, entrada, <u>balcão</u> , apartamento, conjugar, explicação	<b>profesor</b> - [professor] <b>balcón</b> - [varanda]
02	libro, texto, párrafo, facultad casa, explicar	livro, texto, parágrafo, <u>facultad</u> , casa, explicar	<b>facultad</b> - [faculdade]
03	salir, entrar, alumno, aplicar, posible, fácil, nacionalidad, respuestas, aprendizaje, familia	sair, entrar, aluno, aplicar, <u>posível</u> , fácil, <u>nacionalidad</u> , respostas, aprendizagem, <u>familia</u>	<u>posível</u> - [possível] <b>nacionalidad</b> - [nacionalidade] <b>familia</b> - [família]
04	idioma, comprensión, día, amigo, viajar, entrar, hasta luego, sí, ejemplo, asignatura, poder	idioma, compreensão, <u>día</u> , amigo, viajar, entrar, até logo, sim, exemplo, <u>asignatura</u> , poder	<u>día</u> - [dia] <b>asignatura</b> - [disciplina]
05	casa, imaginar, respuesta, beber, poder, agua, vaso, situación, tranquilo	casa, imaginar, <u>respuesta</u> , beber, poder, <u>agua</u> , <u>vaso</u> , situação, tranquilo	<b>respuesta</b> - [resposta] <u>agua</u> - [água] <u>vaso</u> - [copo]
06	profesor, gramática, conjugación, explicar, leer, viajar, hombre	<u>profesor</u> , gramática, conjugação, explicar, <u>leer</u> , viajar, homem	profesor - [professor] <b>leer</b> - [ler]
07	colaboración, edad, teléfono, tren	colaboração, <u>edad</u> , <u>teléfono</u> , <u>tren</u>	<b>edad</b> - [idade] <b>tren</b> - [comboio] <b>teléfono</b> - [telefone]
08	aquí, estar, ser, música, licenciatura, revista,	<u>aquí</u> , estar, ser, música, licenciatura, revista	<b>Aquí</b> - [aqui]
09	comer, viajar, poder, beber, examinar, examen, pensar, poner, contestar, fuera, dentro, capítulo	comer, viajar, poder, beber, examinar, <u>examen</u> , pensar, <u>poner</u> , <u>contestar</u> , fuera, dentro, capítulo	<b>examen</b> - [exame] <b>poner</b> - [pôr] <b>contestar</b> (responder) → contestar (manifestar-se contra) <b>fuera</b> → [fora]

Numa primeira abordagem, a perceção dos sujeitos do Grupo 1, no que diz respeito ao contributo lexical do espanhol (LE2) para a aprendizagem do português (LE3), revela, de forma clara, a existência de um foco, principalmente, nas palavras transparentes (cognatas) que as duas línguas apresentam, englobando várias categorias linguísticas (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios).

Sublinha-se que, no processo de estabelecimento das correspondências lexicais entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), os sujeitos enunciam aproximadamente 58 palavras, num total de 76 frequências, consideradas como transferências positivas que correspondem à norma da língua portuguesa. Destas transferências positivas, verificamos um número razoável de frequências, nas quais os sujeitos não sentiram necessidade de proceder a qualquer alteração ortográfica; por outras palavras estes mesmos sujeitos atêm-

se ao léxico que se escreve da *mesma forma* em espanhol e em português (ex. comer, comida, alto, casa, etc.).

Por outro lado, também é importante ressaltar que os sujeitos conseguem produzir transferências positivas em 4 palavras, substituindo o sufixo “ión” pelo ditongo “ão” (ex: explicación – explicação; comprensión – compreensão; conjugación – conjugação; colaboración – colaboração).

Assim, de acordo com as análises e as considerações apresentadas, ficamos com a ideia de que os sujeitos do Grupo 1 conseguem estabelecer, na maioria das vezes, transferências positivas entre palavras conhecidas em espanhol (LE2) e em português (LE3), sendo que grande parte delas é empregue no campo académico, tal como “explicação”, “conjugação”, “livro”, “idioma”, “compreensão”, “examinar” e “licenciatura” sendo, por isso, as, supostamente, mais utilizadas nas aulas e, consequentemente, automatizadas.

Em todo o caso, estes resultados demonstram que os sujeitos possuem uma consciência (meta)linguística, relativamente ao contributo lexical da língua espanhola (LE2) na aprendizagem do português (LE3), que se manifesta tanto no modo de estabelecer correspondências diretas como através de adaptações morfológicas.

Dito isto, e como vimos afirmando ao longo desta análise, a percepção dos sujeitos em relação ao contributo do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3) é condicionada, na nossa opinião, essencialmente por fatores como a proximidade (palavras cognatas ou transparentes), a *proficiência* que o sujeitos julgam possuir (Muito Bom e/ou Excelente) e a exposição (16 horas/semana) que os mesmos têm desta língua de especialidade (cf. Gráficos 20 e 21 e Tabela de Autoavaliação; Anexo 3 – 3.2). E, talvez por isso, a consciência (meta)linguística dos sujeitos do Grupo 1 lhes ofereça a possibilidade de estabelecerem uma ponte de transferência a partir do conhecimento do espanhol (LE2) ao mesmo tempo que lhes concede uma segurança linguística, o que se verifica, como já mencionámos, pelo pouco tempo, ou nenhum, dedicado ao estudo do português. Neste sentido, recordamos que 55,60% (N=5) diz que dedica apenas uma hora/semana e 44,40% (N=4) afirma não estudar nenhuma hora fora das aulas (cf. Gráfico 25; Capítulo 6). Acresce que esta segurança linguística sentida pelos sujeitos do Grupo 1 face ao espanhol lhes permite, também, tomar iniciativas para contactarem com o português fora das aulas, pelo menos durante *1 hora* através da *leitura de livros ou revistas*

(77,80; N=7), ou mesmo durante 2 horas (22,20%; N=2) por semana, procurando informação através da internet (cf. Gráfico 27; Capítulo 6).

Não obstante os sujeitos, apesar de estarem capacitados para estabelecer correspondências positivas e adequadas, não deixam de transferir, parcial e/ou totalmente, traços ortográficos ou palavras do espanhol (LE2) para o português (LE3). Estas transferências ocorrem, principalmente, em alguns substantivos (ex. “**profesor**”, “**respuesta**”, “**edad**”, “**teléfono**” e “**tren**” em vez de “professor”, “resposta”, “idade”, “telefone” e “comboio”), em verbos (“**poner**”, “**leer**” em vez de “pôr”, “ler”) e adjetivos (“**posível**” em vez de “possível”). Ou seja, é notório que a maioria das transferências é produzida pela percepção de algumas semelhanças morfológicas e fonéticas entre o espanhol (LE2) e o português (LE3).

Para além destas transferências linguísticas, registam-se ainda 4 palavras consideradas *falsos amigos*, designadas também como heterossemânticas, que, apesar de partilharem a mesma etimologia e possuírem a mesma estrutura externa ou equivalente, têm significados completamente diferentes nas línguas em contacto, neste caso entre o espanhol (LE2) e o português (LE3) (Da Silva & Vilar, 2003; Sabino, 2006). A este propósito, alguns sujeitos percecionaram algumas semelhanças ortográficas e fonéticas que, sendo *léxico indisponível* no seu repertório, adaptam, numa criação hipotética e como recurso linguístico. Por exemplo, o sujeito 01 ao nível da raiz “balc” e, pelo desconhecimento da palavra “varanda”, equipara o vocábulo do espanhol “balcón” a “balcão”, alterando o sufixo “ón” para “ão”; o sujeito 04 transfere, completamente, o substantivo “asignatura” do espanhol (LE2) para o português (LE3), língua na qual se costuma utilizar a palavra “disciplina”, “unidade curricular” ou, na linguagem menos formal, “cadeira”. De facto, na língua portuguesa existe o substantivo “assinatura”, escrito com dígrafo <ss>, mas que remete para o *ato de assinar, reconhecer e/ou aprovar o conteúdo de um texto oficial*. Do mesmo modo, o sujeito 05 emprega a palavra da língua espanhola “vaso” que remete para *“recipiente de metal, vidrio u otra materia, por lo común de forma cilíndrica, que sirve para beber”* (Dicionário da RAE<sup>62</sup>). Este substantivo existe, também, na língua portuguesa mas tendo como primeiro sentido *“qualquer peça ou objeto côncavo cuja cavidade serve para conter substâncias líquidas ou sólidas”* e como segundo sentido remete para *“recipiente, muitas vezes feito de barro, que se pode encher*

<sup>62</sup> Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. (consultado a 10 de agosto de 2012).

*de terra para cultura de plantas*” (Dicionário da língua portuguesa, Porto Editora). Ao contrário do espanhol, em português usa-se a palavra “copo” para indicar “*pequeno recipiente sem asa e geralmente de vidro, cristal ou plástico, pelo qual se bebe*” (Dicionário da língua portuguesa, Porto Editora).

O sujeito 09, por sua vez, guiado pela semelhança ortográfica, julga que o verbo “contestar” (que significa em espanhol, tal como consta no Dicionário acima referenciado “*responder a lo que se pregunta, se habla o se escribe*”), tem o mesmo sentido em português. De facto, tal verbo existe em português mas comporta como primeiro significado “sujeitar a discussão por não se estar de acordo”.

Pela análise efetuada até agora, concluímos que os sujeitos – confiando na sua proficiência em espanhol (LE2) e na semelhança desta língua com o português (LE3), devido à falta de automatização ou desconhecimento das palavras – testam hipóteses criativas e espontâneas (Giacoble, 1992; Meissner, 2002; Suisse, 2010, 2011; Osório & Pinto, 2012; Pinto, 2012) através de adaptações morfológicas da LE2, o espanhol, para a LE3, o português, tal como dissemos em relação ao Grupo 2. Para a maioria dos sujeitos deste grupo, o espanhol (LE2) constitui a língua de referência e, por isso, é frequentemente ativada na escrita em português (LE3).

Relativamente à sintaxe, constatamos que 88,89% (N=7) dos elementos do Grupo 1 é da opinião de que o espanhol (LE2) contribui para a aprendizagem do português (LE3), fundamentando as suas respostas com os seguintes exemplos:

**Tabela 33 – Contributo da sintaxe do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (88,90%, N=8)	Frases em espanhol	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
01	Yo quiero visitar Portugal.	Eu quero visitar Portugal.	-
03	Yo soy de Meknés y estudio en Fez.	Eu sou de Meknés <b>y estudio</b> em Fez.	<b>y</b> - [e] <b>estudio</b> – [estudo]
04	Pienso que el español y el portugués son dos lenguas parecidas.	Penso que o <b>español y o portugués</b> são duas <b>lenguas</b> parecidas.	<b>español</b> – [espanhol] <b>y</b> – [e] <b>lenguas</b> - [línguas] <b>portugués</b> - [português]
05	Me gusta aprender muchas lenguas y conocer otras culturas.	<b>Me gusta</b> aprender muitas <b>lenguas y</b> conhecer <b>otras</b> culturas.	<b>me gusta</b> – [gosto de] <b>lenguas</b> - [línguas] <b>otras</b> – [outras]
06	Adiós amigos!	Adeus amigos!	-
07	Estoy contento porque este viernes voy <b>a</b> visitar mis padres.	Estou contente porque esta 6. <sup>a</sup> feira vou <b>a</b> visitar (...) meus pais.	vou <b>a</b> – vou (-) visitar (...) meus pais – visitar [os] meus pais
08	En Portugal y en Brasil se habla el portugués.	Em Portugal <b>y</b> em Brasil <b>se fala</b> português.	<b>y</b> - [e] <b>se fala</b> - [fala-se]
09	Estudio el portugués en la universidad de Fez.	<b>Estudio</b> português na universidade de Fez.	<b>estudio</b> – [estudo]

Numa primeira abordagem, constatamos que os sujeitos constroem frases sintaticamente simples, apoiando-se em vocábulos transparentes, que, no seu entender, serão os mais adequados para realizar transferências positivas entre o espanhol e o português. Nas frases elaboradas pelos sujeitos (N=8) nota-se que apenas dois (01 e 06) produzem uma frase que corresponde à norma; enquanto os outros cinco (03, 04, 05, 07, 08 e 09) produzem frases em português onde se verifica a existência de influências do espanhol (LE2), embora não alterem o sentido das palavras ou das frases que são, na maior parte das vezes, compreensíveis. Esta influência do espanhol (LE2) no português (LE3) é transversal aos verbos, substantivos, preposições e conjunções.

Nesta ótica, e pela análise da produção escrita dos sujeitos do Grupo 1, percebe-se que o sujeito 07 transfere a estrutura morfossintática do verbo (ir + preposição “a”) do espanhol (LE2) para o português (LE3) (ex. vou **a** visitar (...) meus pais). No entanto, diferentemente do espanhol, na língua portuguesa o verbo “ir” não exige a preposição “a”. A par desta transferência, o sujeito 07 omite o artigo definido “os” cujo uso antes do possessivo “meu” é relevante neste tipo de frases.

Por sua vez, o sujeito 05 transfere a estrutura morfossintática do verbo “*gustar*” do espanhol, que se emprega obrigatoriamente com o pronome átono “*me*”, para o português (ex. *me gusta (...)*). O uso do verbo “*gostar*” em português é uma estrutura marcada em que não se verifica a próclise (colocação pronominal, “*me*”, antes do verbo), como ocorre nas línguas românicas, contudo exige o uso da preposição “*de*”, pós-verbal.

Relativamente ao sujeito 08, embora este controle a conjugação verbal do português, usa a próclise na colocação pronominal antes do verbo (ex. *se* fala ...) como acontece no espanhol (LE2) (ex. *se habla* ...).

Além destas transferências que acabámos de analisar, os sujeitos 03, 05, 04 e 08, transferem também a conjunção “*y*” do espanhol para o português, sem afetar a sintaxe da frase, e isso ocorre, provavelmente, devido a alguma aproximação fonética entre as palavras funcionais, *y* – e, que constam em ambos os idiomas. O mesmo pode dizer-se em relação à transferência produzida pelos sujeitos 03, 04 e 09 no que toca à forma verbal “*estudio*” em vez de “*estudo*”, ao substantivo “*lenguas*”, “*portugués*” em vez de “*línguas*” e “*português*” e ao adjetivo “*otras*” em vez de “*outras*”.

Convém ainda assinalar que as frases simples – que figuram na Tabela 33 – produzidas pelos sujeitos, evidenciam que estes têm um controlo perfeito ao nível da conjugação verbal e da concordância de género (masculino-feminino) e número (singular-plural) nos substantivos e adjetivos.

Face ao exposto, parece que a perceção dos sujeitos acerca do contributo do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3), corroborada pelos exemplos já mencionados, é condicionada, essencialmente, pela conjugação de vários fatores tais como a proximidade linguística entre as línguas em contacto e a exposição à língua de especialidade no espaço académico, fatores, estes, que, consequentemente, se refletem na proficiência dos sujeitos em espanhol (LE2).

Terminada a análise, passaremos para a reflexão sobre o contributo do léxico inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3).

Com efeito, verifica-se que, apenas 42,90% (N=3) dos sujeitos do Grupo 2, reconhecem o contributo do inglês, mas exclusivamente ao nível lexical, negligenciando totalmente os aspetos fonéticos e sintáticos. Os exemplos avançados pelos sujeitos (10, 12, 16) recaem, tal como constatámos em relação ao francês (LE1) e ao espanhol (LE2), sobre



o léxico considerado como cognato em inglês (LE2) e em português (LE3) e sobre a existência de algumas semelhanças morfológicas, como se ilustra na tabela seguinte:

**Tabela 34 – Contributo do léxico inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2**

Sujeitos (42, 90%; N=3)	Léxico em inglês	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
10	city, school, industry	cidade, escola, industria	-
12	grammar, education, city	<u>grammatica</u> , educação, cidade	<b>Grammatica</b> - [gramática]
16	difficulty	<u>difficuldade</u>	<b>Difficuldade</b> – [dificuldade]

Depreende-se que, devido ao inglês (LE2) ser uma língua germânica, os sujeitos têm a percepção de que é possível estabelecer pontes de transferência entre esta e o português (LE3). Contudo, o léxico produzido em português (LE3) pelos sujeitos apresenta transferências dos dígrafos <mm> e <ff> do inglês (LE2), algo que é também, característico da língua francesa (LE1). Por esta razão, e tendo em conta que os sujeitos (10, 12, 16), já não frequentam aulas de inglês (LE2) há três anos, que a sua autoavaliação é apenas *de Suficiente*, na Expressão Escrita, não afastamos a ideia de que o conhecimento do francês (LE1), língua de especialidade dos sujeitos e regularmente ativada pelos mesmos, poderá ter tido o *papel de mediador* entre esta língua e o português (LE3). Esta ideia é sustentada pelo facto do inglês (LE2), apesar de ser de origem germânica, também ser considerado, a nível lexical, uma língua românica, tal como confirma Robert (2013, p.115):

L'anglais contient donc assez d'éléments pour pouvoir servir de base de transfert pour l'entrée en intercompréhension dans les langues romanes par l'intermédiaire du français. (ver ainda sobre a mesma temática Klein, 2008; Robert, 2008; entre outros).

É de frisar, ainda, que as correspondências estabelecidas pelos sujeitos ao nível lexical entre o inglês (LE2) e o português (LE3) são limitadas, na medida em que representam vocabulário proveniente do âmbito escolar (ex. “school”, “grammar”, “education”, “difficulty”) e do uso comum (ex. “city”, “industry”). Esta limitação demonstrada pelos sujeitos, ao nível lexical, poderá estar relacionada com a falta de exposição à língua inglesa (LE2), devido aos poucos anos de aprendizagem (3 e/ou 4 anos), em comparação com as outras LE, bem como a baixa proficiência (*Suficiente* e/ou

*Insuficiente*) que julgam ter na referida língua (cf. Gráficos 19 e 24; Capítulo 6). Desta forma, os sujeitos, ao invocarem palavras bem conhecidas, acabam por não referir nenhum *falso amigo* entre o léxico inglês e o português.

No que se refere aos restantes sujeitos (57,10%; N= 4), estes não atribuem nenhuma relevância ao inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3), demonstrando, deste modo, uma capacidade (meta)linguística menos desenvolvida em comparação com os outros colegas (42,90%; N= 3), tornando estes últimos sujeitos (10, 12 e 16) como um caso particular dentro do Grupo 2.

De qualquer forma, e tendo em conta os dados recolhidos sobre a biografia linguística do Grupo 2, a percepção dos sujeitos 11, 12, 13, 14 e 15 sobre o contributo do inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3) pode ser explicada, em primeiro lugar, pelo facto dos sujeitos já não estarem a frequentar a língua inglesa, nem estarem expostos a ela quotidianamente e, em segundo lugar, pelo facto de a sua proficiência, na sua perspectiva, ser estimada em *Insuficiente*, à exceção do sujeito 14 que se avalia em *Suficiente*. (cf Tabela da Autoavaliação, Anexo 3 – 2.2).

Em resumo, fica muito claro que a percepção dos sujeitos em relação ao contributo da LE2 é totalmente divergente, na medida em que os sujeitos do Grupo 1 valorizam o espanhol, predominantemente ao nível lexical (um pouco menos na sintaxe e na fonética), ao passo que, na perspectiva de uma minoria do Grupo 2, o contributo do inglês (LE2) é exclusivamente do léxico, apontando como principais fatores condicionantes a proximidade linguística, a proficiência e a exposição (intensa ou não) à LE2.

Assim, e justificando a sua percepção, verificamos na interlíngua dos sujeitos a presença explícita de muito exemplos de transferência positiva do léxico da língua espanhola (LE2) para o português (LE3), ora realizada de forma direta, ora através de adaptações morfológicas para o português (LE3). Contudo, embora os sujeitos do Grupo 1 demonstrem alguma capacidade metalinguística, identificando algumas semelhanças entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), parecem não conseguir controlar as *diferenças subtis* entre as línguas em contacto, transferindo traços morfológicos a nível lexical (verbos, substantivos, preposição) do espanhol (LE2) para o português (LE3), bem como *falsos amigos*. Para além destas transferências, sublinhamos as dificuldades sentidas pelos sujeitos na produção das estruturas marcadas do português, como, por exemplo, o caso do

uso do verbo “gostar” (gostar + de) ou do artigo definido com possessivo (artigo + possessivo).

Relativamente ao Grupo 2, constatamos que a perceção da minoria deste grupo reconhece apenas o contributo do inglês exclusivamente na categoria lexical, justificado pela correspondência proporcionada pelo léxico transparente.

Dito isto, e tendo em conta alguns elementos da biografia dos sujeitos de ambos os grupos, a mobilização, ou não, de uma língua do repertório é condicionada pelos fatores de *proximidade linguística, proficiência e exposição e uso recente* dos sujeitos de ambos os grupos face à LE2.

Assim, na mira de sistematizar a análise até agora efetuada, procuramos, seguidamente, numa análise seletiva, efetuada através do cruzamento de alguns dados, e relacionada, essencialmente, com as LE do repertório linguístico-comunicativo, saber quais aquelas que registam maior e/ou menor mobilização relativamente à aprendizagem do português (LE3) quer ao nível da perceção dos sujeitos quer ao nível da produção escrita.

Efetivamente, como sublinhámos na análise axial, os sujeitos do Grupo 1 valorizam a língua espanhola (LE2) ao passo que os do Grupo 2 valorizam a língua francesa (LE1) ao nível lexical e sintático e, em grau menor, ao nível fonético como se ilustra- no gráfico seguinte:

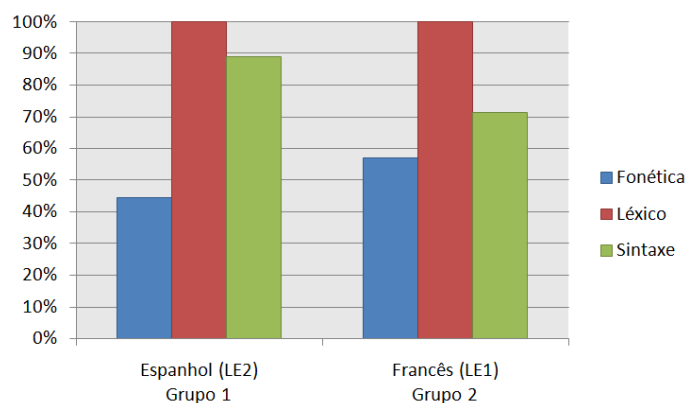


Gráfico 39 – Perceção do contributo do espanhol (LE2) – Grupo 1 – e do francês (LE1) – Grupo 2 – para a aprendizagem do português (LE3)

A relevância das línguas acima referidas no processo de aprendizagem do português (LE3) prende-se, para além da proximidade, com a exposição, isto é, *a frequência regular* (Shanon, 1991; Paradis, 2004; Blank & Zimmer, 2011), que os sujeitos

têm face às mesmas tanto durante as aulas da licenciatura, como através da preparação dos trabalhos, o que facilita a sua consolidação *na memória a longo prazo* (Izquierdo, 2002; Martins, 2012), influenciando, por sua vez, a sua tomada de decisões na gestão do repertório.

Com efeito, o facto do espanhol (LE2), para o Grupo 1 e do francês (LE1), para o Grupo 2, se encontrarem ativados, e uma de forma regular, faz com que ambos os idiomas desempenhem um papel de *default supplier* (Hammarberg, 1998, 2001, 2006) na interlíngua, em português (LE3), e isso ocorre num processo heterogéneo e complexo, porque é criativo e hipotético (Meissner, 2002), revelando inúmeras estratégias diretas (Oxford, 1990) e *compensatórias* (Selinker, 1992 [1972]) que intervêm na construção das competências na língua em estudo. A construção desta competência passa necessária e, naturalmente, pela produção tanto de transferências “positivas” como de “desvios linguísticos” nas produções em português através da quais a experiência de aprendizagem em outras línguas é mobilizada.

Se, por um lado, a realização da transferência positiva, verificada na produção escrita dos sujeitos, proveniente do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, é concretizada de forma direta e/ou indireta através de adaptações morfológicas ocorrendo, essencialmente, no âmbito do léxico transparente (cognata) e estruturas sintáticas similares, por outro, os desvios linguísticos – que não correspondem à norma do português europeu – ocorrem precisamente nas diferenças muito *subtis*, que se verificaram ao nível do léxico (ex. falsos amigos, léxico indisponível, etc.) e gramatical em algumas estruturas marcadas do português (LE3) (ex. omissão do artigo no uso do possessivo, omissão da preposição “de” com o verbo gostar, etc.), que não estão disponíveis no repertório dos sujeitos.

Continuando esta reflexão, e na linha do que já tínhamos referido anteriormente, o *contacto intenso e regular* com o Espanhol (LE2) – por parte do Grupo 1 – e com o francês (LE1) – por parte do Grupo 2 – surgem, de forma paralela, como causas de inibição de outras LE patentes no repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos. Nesta perspetiva, são elucidativas as percentagens apresentadas no Gráfico 40, demonstrando que a perceção da maioria dos sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2 não atribui importância ao contributo do francês (LE1) e do inglês (LE2), respetivamente, no processo da aprendizagem do português:

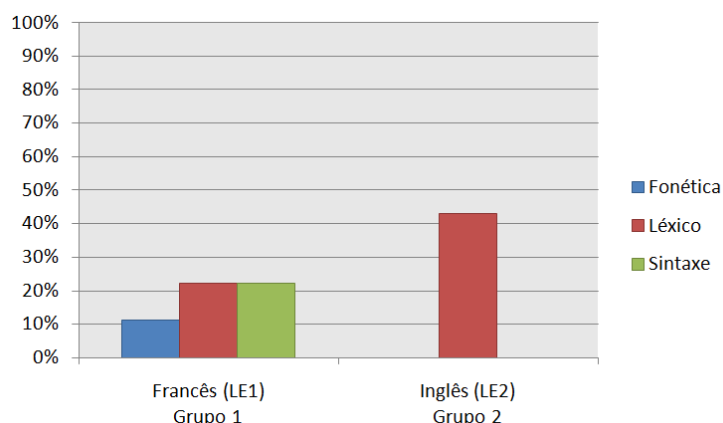


Gráfico 40 – Percepção do contributo do francês (LE1) – Grupo 1 – e do inglês (LE2) – Grupo 2 – para a aprendizagem do português (LE3)

No caso do Grupo 1, a maioria dos sujeitos seleciona e ativa, dentro do seu repertório disponível, a *língua mais utilizada, mais próxima* ao português (LE3), e a que *melhor dominam*, que é o espanhol (LE2) em detrimento do francês (LE1), sendo que este fica inibido por falta do contacto com esta língua, provocando, segundo os sujeitos, um *retrocesso e/ou atrito* (Cummins, 1981; Köpke & Schmidt, 2004; Flores, 2008, 2010). Desta forma, ao contrário do que se pode imaginar, a aprendizagem do francês (LE1) por parte dos sujeitos durante muitos anos, variando entre 11 e 13 anos, não resulta assim tão decisiva, como a *exposição atual* e o *uso recente* da língua, como fica demonstrado em relação ao espanhol (LE2). Assim, ainda que os sujeitos 08 e 09 do Grupo 1 reconheçam o contributo do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3), não deixamos de detetar o uso de transferências do espanhol (LE2) na interlíngua da língua-alvo, o português (LE3).

No que toca ao Grupo 2, os seus sujeitos como estão mais expostos ao francês (LE1) – língua, do seu curso de licenciatura, *mais próxima* ao português (LE3) e na qual apresentam *um bom nível de proficiência* – acabam por não atribuir nenhuma relevância ao inglês (LE2) com a ressalva dada ao léxico. Esta falta de contribuição do inglês (LE2) justifica-se pela falta de contacto atual, pelos poucos anos de aprendizagem (3 anos) e, por último, pela autoavaliação inferior dos sujeitos nesta língua germânica, que apresenta menos semelhança com o português (LE3). Aliás, os exemplos apresentados pelos sujeitos – aqueles em que foram capazes de *percecionar alguma semelhança morfológica* entre o inglês (LE2) e o português (LE3) – denotam desvios na ortografia causados pela presença

dos dígrafos <mm> e <ff> o que, na nossa opinião, se afigura como uma influência do francês (LE1), língua que é regularmente ativada por estes. Isto não significa que a inibição e/ou bloqueio do francês (LE1) e inglês (LE2) para o Grupo 1 e Grupo 2, respetivamente, resulte numa perda da língua por parte dos seus sujeitos, apenas que *estas línguas* poderão permanecer “adormecidas”, tornando-se, por isso, necessário que haja um maior estímulo, isto é, um maior *input*, um novo contacto que deve ser respaldado pela motivação para *as* reativar (Larsen-Freeman, 1991; Paradis, 2004).

Na sequência de tudo o que acaba de ser exposto, concluímos que todos os sujeitos de ambos grupos reconhecem, de forma diferenciada, a relevância do repertório (L1, LE1, LE2) na apropriação do português, demonstrando que existe uma certa *interdependência linguística* (Cummins, 1981) e que a aprendizagem das línguas é cumulativa “*Language learning is cumulative*” (Flynn, Foley, & Vinnitskaya, 2004). Tal perceção é condicionada pela conjugação *da exposição e uso recente* do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, que são *repetidamente ativadas*. A proximidade da língua de especialidade dos sujeitos, o espanhol (LE2) com o português (LE3) e a proficiência que esses mesmos sujeitos julgam possuir permitem ativar e/ou bloquear uma língua do repertório linguístico-comunicativo no processo de aprendizagem do português (LE3). Neste âmbito, apesar de os sujeitos demonstrarem capacidade, “un savoir «inter-languages»” para estabelecerem “*passerelles de transfert*” (Dabène, 2000; Meissner et al., 2003), entre as línguas do seu repertório, acabam por transferir, parcial e/ou totalmente, elementos lexicais e gramaticais nomeadamente do espanhol (LE2) e do francês (LE1) no caso do Grupo 1 e do Grupo 2, respetivamente.

Igualmente, ficamos a saber através das perceções dos sujeitos relativamente ao contributo do seu repertório para a aprendizagem do português (LE3), bem como nas suas produções que se estabelece *uma rede de interação entre os conhecimentos linguístico-comunicativos prévios dos aprendentes (L1, LE1, LE2) e os conhecimentos em fase de apropriação, a LE3*, (Bono, 2006a), formando, assim, um único repertório, plural e heterogéneo (Coste, Moore, & Zarate, 1997; 2009).

Nesta senda, e como apontámos no quadro teórico e mostrámos em vários momentos desta análise, o aprendente, falante de duas ou mais línguas, para além da L1, apresenta-se como alguém portador de uma experiência linguística, tornando-se criativa e, de facto, refletindo-se tanto nas suas reflexões metalinguísticas, como nas suas produções

escritas (interlândia), mobilizando não apenas a L1 ( $L1 \rightarrow L3/Ln$ ), mas também a L2 ( $L2 \rightarrow L3/Ln$ ) ou até ambas ( $L1-L2 \rightarrow L3/Ln$ ) (Jessner, 1999; Andrade, 1997; Cenoz, 1997; Hufesein, 2000; Herdina & Jessner, 2002; ver a Figura 3 no Capítulo 1 e a Figura 13 no Capítulo 3).

Estas questões serão, ainda, aprofundadas na secção seguinte aquando do tratamento dos dados referentes às outras duas composições escritas realizadas pelos alunos marroquinos do Curso Livre de Português como Língua Estrangeira (PLE).

## 7.2. Análise de transferência linguística nas produções escritas

Numa análise preliminar, constata-se, de forma nítida, uma diferença entre os desvios cometidos pelo Grupo 1 e aqueles cometidos pelo Grupo 2 na produção escrita de português (LE3), com o primeiro a cometer 152 desvios – para 2116 palavras produzidas – e o segundo 99 – para 1775 palavras produzidas – distribuídos entre o léxico e a gramática, como se mostra na tabela seguinte:

**Tabela 35 – Distribuição global dos desvios por categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Grupo 1 Nº de ocorrências</b>	<b>Grupo 2 Nº de ocorrências</b>
Léxico	89	52
Gramática	63	44
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>99</b>
<b>Número de palavras produzidas /</b>	<b>2116</b>	<b>1775</b>
<b>Percentagem (%) dos desvios sobre o total de palavras produzidas</b>	<b>7,18</b>	<b>5,57</b>

Em virtude dos resultados obtidos, é notório que, apesar de o Grupo 1 possuir no seu repertório linguístico conhecimentos de espanhol – uma língua considerada próxima do português – a sua produção escrita regista maiores desvios lexicais e gramaticais, em relação aos verificados no Grupo 2. Deste modo, na categoria do léxico, observa-se na Tabela 36 que, do total de 141 desvios encontrados na interlândia dos sujeitos em estudo, o Grupo 1 cometeu um número maior, contabilizados em 89 (63,10%), comparativamente aos 52 desvios (36,90%) verificados no Grupo 2. No que concerne à categoria gramatical, com um total de 107 desvios, a produção escrita dos sujeitos do Grupo 1 apresenta maior número de desvios, calculados em 63 (58,90%) em comparação com os 44 (41,10%) cometidos pelo grupo 2, como se visualiza na tabela seguinte:

**Tabela 36 – Comparação dos desvios por categoria**

<b>Categorias</b>	<b>Grupo 1 Nº de ocorrências</b>	<b>Grupo 2 Nº de ocorrências</b>	<b>Total Grupo 1 e Grupo 2</b>
Léxico	89 (63,10%)	52 (36,90%)	141 (100%)
Gramática	63 (58,90%)	44 (41,10%)	107 (100%)

Apesar desta diferença quantitativa ao nível lexical entre os grupos em estudo, e como se pode visualizar na Tabela 37, verificamos que a maioria dos desvios cometidos por ambos os grupos afeta essencialmente as subcategorias dos substantivos e dos verbos. Assim, relativamente à subcategoria dos *substantivos*, sublinha-se que, do total de 66 desvios aferidos na produção de ambos os grupos, os sujeitos do Grupo 1 cometeram 36 (54,40%), enquanto os do Grupo 2 efetuaram 30 (45,50%). Na subcategoria dos *verbos*, com um total de 27 desvios, os sujeitos do Grupo 1 produziram 17 (63%) e os do Grupo 2 10 (37%) desvios. Relativamente às outras subcategorias – *advérbios*, *preposições*, *conjunções*, *artigos*, *pronomes demonstrativos* – importa salientar que a produção escrita do Grupo 1 apresenta um número de desvios relativamente superior quando comparada com a do Grupo 2. Contudo, destaca-se que, na subcategoria dos *adjetivos*, do total de 12 desvios, os sujeitos do Grupo 2 cometeram o dobro dos desvios produzidos pelo Grupo I:

**Tabela 37 – Distribuição dos desvios lexicais por subcategoria**

<b>Subcategorias</b>	<b>Grupo 1</b>		<b>Grupo 2</b>		<b>Grupo 1 e Grupo 2 Nº de ocorrência</b>
	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>	
Substantivos	36	54,50	30	45,50	66
Verbos	17	63	10	37	27
Advérbios	12	85,70	02	14,30	14
Adjetivos	04	33,30	08	66,70	12
Preposições	7	87,50	1	12,50	8
Conjunções	6	100	0	0	6
Artigos	4	80	1	20	5
Demonstrativos	3	100	0	0	3
Total	<b>89</b>		<b>52</b>		<b>141</b>

Ainda na categoria do léxico, verificamos que a maioria dos desvios emerge na forma e, em grau menor, no significado, nos verbos e nos substantivos. Neste sentido, dos 36 desvios que afetam os substantivos, detetados na produção escrita dos sujeitos do Grupo 1, 28 ocorrem ao nível da forma e os restantes 8 ao nível do significado; em relação aos verbos, de um total de 17 desvios verificados, 15 estão relacionados com a forma e apenas



2 com o significado. No que toca ao Grupo 2, do total de 30 desvios observados nos substantivos, 23 manifestam-se na forma e outros 7 no significado; por outro lado, nos verbos nota-se um equilíbrio entre os desvios da forma e os do significado, contabilizados em 5 para cada uma destas:

**Tabela 38 – Distribuição dos desvios entre a forma e o significado**

Categorias	Tipo do desvio	Grupo 1		Grupo 2	
		Nº de ocorrências		Nº de ocorrências	
Substantivo	Forma	28	36	23	30
	Significado	8		7	
Verbos	Forma	15	17	5	10
	Significado	2		5	

Conforme tivemos a oportunidade de apurar anteriormente, tendo em conta a biografia linguística dos sujeitos, inferimos que a maioria dos desvios terá sido causada, provavelmente, pelo espanhol, no Grupo 1, e pelo francês, no caso do Grupo 2.

Para além da influência do espanhol (LE2), no Grupo 1, e do francês (LE1), no Grupo 2, encontramos, ainda, na interlíngua de ambos os grupos, outros desvios que poderão ser explicados pela influência do árabe padrão (L1), do dialeto marroquino, *dārija* e/ou pela influência intralinguística. A influência intralinguística ocorre quando o aprendente emprega uma determinada regra da LE em estudo a novas situações às quais esta não se aplica. Concretizando, julgamos que, do total de 89 dos desvios que ocorrem na produção escrita do Grupo 1, 80 (89,90%) têm, provavelmente, origem na língua espanhola (LE2), 5 (5,60%) na língua árabe padrão (L1) e, por último, 4 (4,50%) são de índole intralinguística, como se observa na tabela que se segue:

**Tabela 39 – Fonte provável e explicação dos desvios lexicais – Grupo 1**

Fonte do desvio	Explicação do desvio	Subcategoria	Nº de ocorrências		Porcentagem
Transferência do árabe (L1)	Simplificação do ditongo <ei>	Substantivo	4	5	5,60%
		Verbo	1		
Transferência do espanhol (LE2)	Empréstimo direto e/ou indireto (formas híbridas)	Substantivo	28	80	89,90%
		Verbo	16		
		Advérbio	12		
		Adjetivo	4		
		Preposição	7		
		Artigo	4		
		Pronome demonstrativo	3		
		Conjuntivo	6		
Transferência Intralinguística	Generalização das regras	Substantivo	4	4	4,50%
<b>Total de desvios lexicais do Grupo 1</b>				<b>89</b>	<b>100,00%</b>

De igual modo, na produção escrita do Grupo 2, prevalece, no total de 52 desvios, a influência da língua francesa (LE1) (43 desvios – 82,70%) e, em número muito inferior a esta, regista-se a influência intralinguística (5 desvios – 9,60%) e, por último, a influência do árabe padrão (4 desvios – 7,70%), como elucida a tabela que se segue:

**Tabela 40 – Fonte provável e explicação dos desvios lexicais – Grupo 2**

Fonte do desvio	Explicação do desvio	Subcategoria	Nº de ocorrência		Porcentagem
Transferência do árabe (L1)	Simplificação do ditongo <ei>	Substantivo	3	4	7,70%
		Adjetivo	1		
Transferência do francês (LE2)	Empréstimos diretos e indiretos (formas híbridas)	Substantivo	25	43	82,70%
		Verbo	7		
		Advérbio	2		
		Adjetivo	7		
		Preposição	1		
		Artigo	1		
Transferência intralinguística	Generalização das regras	Substantivo	2	5	9,60%
		Verbo	3		
Total			52	100,00%	

A mobilização destas línguas estrangeiras por parte dos sujeitos relaciona-se com a conjugação de vários fatores, tais como, por exemplo, o grau de exposição que os sujeitos têm ao espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e ao francês (LE1), no caso do Grupo 2. Além deste fator, não é menos importante a proximidade linguística e a percepção dos sujeitos

sobre as mesmas que se manifestam em desvios que ocorrem de transferências não atestadas na língua portuguesa.

Nesta linha de raciocínio, verifica-se, na Tabela 41, que, do total de 80 transferências produzidas pelo Grupo 1, e que nós interpretamos como influência do espanhol (LE2), 75 ocorrências (93,75%) englobam o léxico transparente e somente 5 (6,25%) ocorrências afetam o léxico opaco, nomeadamente os verbos e advérbios.

No que diz respeito ao Grupo 2, como ilustramos na Tabela 42, do total de 43 desvios, 36 reportam-se (83,70%) ao léxico transparente do francês (LE1) para o português (LE3) e, apenas, 7 se relacionam com o léxico (16,30%) opaco, englobando os substantivos, os verbos e os adjetivos:

**Tabela 41–Transferência do espanhol (LE2)**  
**Grupo 1**

Transparente		Opaca	
Substantivo	28	Verbos	3
Verbo	13		
Advérbio	10		
Adjetivo	4		
Preposição	7	Advérbio	2
Artigo	4		
Pronome demonstrativo	3		
Conjunções	6		
<b>Total</b>	<b>75</b> <b>(93,75%)</b>	<b>Total</b>	<b>5</b> <b>(6,25%)</b>

**Tabela 42 – Transferência do francês (LE1)**  
**Grupo 2**

Transparente		Opaca	
Substantivo	<b>24</b>	Substantivo	1
Verbo	3		
Advérbio	2	Verbo	4
Adjetivo	5		
Preposição	1	Adjetivo	2
Artigo	1		
<b>Total</b>	<b>36</b> <b>(83,70%)</b>	<b>Total</b>	<b>7</b> <b>(16,30%)</b>

Importa referir, ainda, que os sujeitos do Grupo 1 transferiram, do total de 75 ocorrências do léxico transparente do espanhol (LE2) para o português (LE3), 71 (94,67%) vocábulos que correspondem, a nosso ver, a empréstimos diretos, em que os sujeitos deste grupo não efetuam nenhuma alteração ortográfica [ex.: **ducha**, **veo**, **pequeño**, **siempre**, **sin**, **un**, **otros etc.]. Assim, apenas 4 (5,33%) são indireta(o)s híbrida(o)s, apresentando uma mescla de traços ortográficos do espanhol (LE1) e do português (LE3), [ex.: **ensenhanza**, **facultade].****

Ao contrário do Grupo 1, os sujeitos do Grupo 2 apresentam, num total de 37 transferências do francês (LE1), 27 (72,97%) formas híbridas – mesclando traços ortográficos do francês (LE1) e do português (LE3) – [ex.: **appartamento**, **accompanhado**, **obligações**, **restamos**, **commeço]. As restantes 10 (27,78%)**

correspondem a transferências de empréstimos diretos [ex.: **douche**; **journal**; **sport**; **normalement**\_, etc.].

**Tabela 43 – Transferência do léxico transparente do espanhol (LE2) para o português (LE3) – Grupo 1**

Empréstimos diretos		Empréstimos indiretos (híbridos)	
Substantivos	24	Substantivos	4
Verbos	13		
Advérbios	10		
Adjetivos	4		
Preposições	7		
Artigos	4		
Demonstrativos	3		
Conjunções	6		
<b>Total</b>	<b>71</b> <b>(94,67%)</b>	<b>Total</b>	<b>4</b> <b>(5,33%)</b>

**Tabela 44 – Transferência do léxico transparente do francês (LE1) para o português (LE3) – Grupo 2**

Empréstimos diretos		Empréstimos indiretos (híbridos)	
Substantivos	6	Substantivos	19
Advérbios	2	Adjetivos	5
Artigos	1	Verbos	3
Preposições	1		
<b>Total</b>	<b>10</b> <b>(27,78%)</b>	<b>Total</b>	<b>27</b> <b>(72,22%)</b>

Assim, e pelos dados obtidos, é claramente perceptível que os sujeitos mobilizam os seus repertórios de forma diferenciada no processo de aprendizagem do português (LE3), na medida em que o Grupo 1, ao assimilar mais as semelhanças entre o espanhol e o português, transfere empréstimos diretos; por sua vez, os sujeitos do Grupo 2 procuram através do francês construir palavras na língua portuguesa, produzindo mais formas híbridas (mistura entre a morfologia do francês e a do português), como voltaremos a explicar mais adiante.

Feita esta apresentação e análise preliminar dos dados relativamente aos desvios lexicais verificados na produção escrita dos sujeitos deste estudo, passaremos agora aos desvios gramaticais. Nesta categoria, o número de desvios cometidos pelos sujeitos do Grupo 1 (63 desvios) é, significativamente maior do que os produzidos pelo Grupo 2, (44 desvios), como ilustraremos seguidamente:

**Tabela 45 – Distribuição dos desvios gramaticais por subcategoria**

Subcategorias	Explicação do desvio	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1 e 2		
		Número de ocorrência	%	Números de ocorrências	%	Número de ocorrência		
Artigo	Omissão	21	23	52%	19	21	48%	44
	Concordância	2			2			
Preposição	Omissão	10	18	86%	2	3	14%	21
	Adição	5			0			
	Seleção	3			1			
Possessivo	Concordância	7	8	100%	0	0	0%	8
	Colocação da ênclise	1			0			
Colocação pronominal	Colocação da próclise	2	7	54%	1	6	46%	13
	Colocação da ênclise	5			5			
Conjunção	Repetição/Adição “e”	4	4	27%	....	11	73%	15
Contração preposição-artigo	Morfologia	2	2	67%	....	1	33%	3
Verbo	Omissão do verbo “ser”	1	1	100%	....	0	0%	2
	Infinitivo pessoal – flexão presente do indicativo	0	0	0%	2	2	100%	2
Total								107

De uma primeira análise dos dados registados na Tabela 45, podemos inferir que os desvios cometidos por ambos os grupos estão relacionados, sobretudo, com: a omissão do artigo definido – quando este deve anteceder os possessivos – (ex.: Vivo com **(...)** **minha** família em Sefrou]; omissão, adição e falsa seleção das preposições (ex.: Não gosto **(...)** ficar em Fez durante o mês de Agosto; Em breve vou **a** ter os exames, etc.); a colocação dos pronomes clíticos (ex. **me** chamo Mohamed). Assim, estes desvios ocorrem em alguns aspetos morfosintáticos da língua portuguesa, quando esta apresenta uma certa marcação, em comparação e em correlação com as línguas do repertório dos sujeitos.

Para além desta constatação, os resultados acima destacados permitem-nos perceber, por um lado, um certo equilíbrio entre o número de desvios produzidos pelo Grupo 1 e pelo Grupo 2 nas subcategorias dos artigos, nos pronomes clíticos e na contração da preposição com o artigo e, por outro lado, um desequilíbrio noutras subcategorias, afetando a preposição e os pronomes possessivos.

Quantificando o que acabámos de mencionar, nota-se, portanto, que na subcategoria do *artigo*, dos 44 desvios cometidos por ambos os grupos, 23 desvios (52%) foram verificados na interlíngua do Grupo 1 e 21 desvios (48%), na do Grupo 2. A subcategoria dos *pronomes clíticos* regista, de igual forma, um equilíbrio nos desvios encontrados na interlíngua de ambos os grupos. Assim, do total de 13 desvios, 7 (54%) são da autoria do Grupo 1 e os restantes 6 (46%) foram identificados no Grupo 2. Ainda assim, como já dissemos, em outras subcategorias, tais como as *preposições*, os *possessivos* e as *conjunções*, prevalece um certo desequilíbrio nos desvios observados em ambos os grupos. Nesta senda, no total de 15 desvios identificados na conjunção, 11 (73%) dizem respeito à produção escrita do Grupo 2 e somente 4 (27%) à produção escrita do Grupo 1. Quanto à subcategoria *preposição*, do total de 21 desvios, a maior parte (18 desvios, 86%) foi cometida pelo Grupo 1, pois o Grupo 2 apenas apresentou 3 (14%) desvios. Além disso, ressalta-se que, em relação ao Grupo 2, o Grupo 1 produziu 8 desvios (100%) na subcategoria dos pronomes demonstrativos.

Finalizada esta abordagem inicial de índole comparativa, que se debruçou sobre os desvios verificados na interlíngua dos sujeitos, essencialmente sobre a sua identificação, a sua categorização entre desvios lexicais e gramaticais, bem com a explicação da sua ocorrência, passaremos a analisar alguns exemplos representativos de cada uma das categorias e subcategorias acima referidas.

### **7.2.1. Desvios lexicais**

#### **7.2.1.1. Substantivos**

Como se pode observar nas Tabelas 37 e 38, verificam-se, na produção escrita do Grupo 1, 36 desvios nos substantivos, dos quais 28 afetam a forma e 8 o significado. Do total dos 36 desvios, consideramos – tendo em conta a biografia linguística recolhida durante a análise aberta – que 28 são causados pela influência do espanhol (LE2), 4 pela influência do árabe padrão (L1) e, por fim, 4 são de índole intralinguística (cf. Tabela 39). A influência do espanhol (LE2) manifesta-se, maioritariamente, nas palavras transparentes, contabilizadas em 28 ocorrências num total de 36 desvios (cf. Tabela 41). Destas 28, 24 correspondem a empréstimos diretos e apenas 4 desvios apresentam formas híbridas, como se destacou na Tabela 43. A influência da língua árabe padrão (L1) também se apresenta numa forma híbrida e surge, provavelmente, devido à dificuldade fonética que alguns sujeitos sentem ao nível da pronúncia, em especial quanto ao ditongo oral <ei>, que se

manifesta na escrita através da omissão da vogal <e>. Por fim, a influência intralinguística, que regista 4 ocorrências, está relacionada com a generalização das regras do português (LE3), neste caso na formação do plural.

Relativamente ao Grupo 2, constata-se que dos 30 desvios que ocorrem nos substantivos, 23 incidem sobre a forma e 7 sobre o significado (cf. Tabela 38). Destes 30 desvios nesta subcategoria do léxico, interpretamos que 25 são mobilizados pela influência da língua francesa (LE1), 3 pela influência do árabe padrão (L1) e, por último, 2 são de cariz intralinguístico (cf. Tabela 40). Ao contrário do Grupo 1, e como se ilustrou na Tabela 44, do total de 25 desvios que têm origem na influência da língua francesa (LE1), destacam-se, na interlíngua dos sujeitos do Grupo 2, as formas híbridas (19 ocorrências) e as que resultam de empréstimos diretos (6 ocorrências).

Estes resultados levam-nos a concluir que os sujeitos do Grupo 2, embora mobilizem o conhecimento anterior de francês (LE1), fazem-no de uma forma diferenciada, devido, na nossa opinião, não apenas ao grau de proximidade entre o francês e o português face ao espanhol mas também à atitude dos sujeitos face à aprendizagem do português (LE3). Nesta perspetiva, como já mencionámos, os sujeitos do Grupo 2 dizem que se empenham mais no estudo da língua portuguesa (LE3) do que os do Grupo 1. Esta ideia encontra os seus alicerces, também, na reflexão do professor, o melhor conhecedor, dos seus alunos, que, segundo a sua experiência, afirma que os alunos de espanhol, “confiando” na proximidade das línguas acham que não é necessário dedicar muito tempo à aprendizagem do português:

Os alunos que sabem espanhol acham que não precisam de estudar muito para aprender o português / eles reconhecem facilmente as palavras portuguesas / no início das aulas participam mais nas aulas / compreendem mais os textos / apesar disso são os alunos que se sentem mais dificuldades ao nível da escrita / não conseguem desmarcar facilmente do espanhol / é compreensível porque estão sempre a pensar na língua espanhola / estão sempre expostos a esta língua / segundo a minha experiência eles conseguem melhorar / mas não como os do Grupo 2 / os alunos do francês sentem a necessidade de prestar mais atenção e estudar mais em casa. [sequência 16. Anexo 4 – 4.8]

No que diz respeito à análise de alguns exemplos representativos da transferência linguística cometida pelo Grupo 1, constatamos que, por exemplo, os sujeitos 01 e 02, apesar de se mostrarem capazes de conjugar o verbo “tomar” no presente do indicativo e o valor semântico do mesmo, não deixam de transferir de forma direta o substantivo feminino da língua espanhola (LE2) “ducha” que, diferentemente do português, termina com a vogal <a>:

(1) Tomo **una** [uma] **ducha** ... [ um duche].

(2) ...tomo **uma ducha** [ um duche].

Como se depreende destes exemplos, os sujeitos 01 e 02, apoiando-se na língua espanhola (LE2), bloqueiam paralelamente o francês (LE1), onde também existe o substantivo “une douche” que se emprega, igualmente, no *dārija* de Marrocos (ex. *wahad douche*). Assim, apesar de existir (alguma) semelhança ortográfica e fonética entre o substantivo da língua francesa “la douche” e “o duche” em português (LE3), os sujeitos ativam a língua a que mais estão expostos, o espanhol (LE1), e através da qual *percecionam* uma maior semelhança com o português (LE3).

Numa gestão de repertório relativamente similar aos sujeitos 01 e 02, notamos, na interlíngua dos sujeitos 03 e 05, a presença de uma série de substantivos, transferidos diretamente do espanhol (LE2) para o português (LE3), tais como “**zumo**”, “**deporte**” e “**aceite**”, pois a grafia correta deveria ser “sumo”, “desporto” e “azeite”. Assim, o sujeito 05, provavelmente induzido por (alguma) semelhança gráfico-fonética entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), não ativa as palavras “jus”, “sport” e “huile d’olive ” que, supostamente, estão disponíveis no seu repertório linguístico comunicativo e são usadas na oralidade no dialeto marroquino:

(3) Como **siempre** [sempre] pão **con** [com] **aceite** [azeite].

(4) ... bebo **zumo** [sumo] de laranja.

(5) ...vou **a** [vou] fazer um pouco de **deporte** [desporto].

Como se observa, a interlíngua destes sujeitos apresenta desvios que ocorrem nas palavras transparentes existentes entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), cujas subtis diferenças gráfico-fónicas não são *percecionadas* pelos sujeitos. Deste modo, o sujeito 03, no exemplo (3), comete um desvio ortográfico, substituindo a consoante <z> do substantivo português “azeite” pelo <c>. Curiosamente, o sujeito 03 ativa a palavra da língua espanhola “**aceite**”, apesar de o substantivo “azeite” ser um arabismo, cuja pronúncia em português se assemelha à do árabe padrão (L1), graças à presença do grafema <z> e <ﺝ> e que produz o [z], som idêntico vozeado/sonoro. Esta constatação leva-nos, portanto, a crer que o sujeito 03 bloqueia e/ou evita a transferência do conhecimento da L1, o árabe padrão, em detrimento da LE2, o espanhol.

O sujeito 05, no exemplo (4), seleciona a consoante <z> no substantivo “**zumo**” (3) em vez do <s>, tal como se escreve em português “sumo”. No exemplo (5), o sujeito 05 omite a consoante <s> e substitui, ainda, a vogal <o> pela <e>. Nestes dois exemplos, o



sujeito recorre à língua espanhola (LE2) por não ter o vocabulário disponível ou automatizado na língua portuguesa (LE3). Ainda em relação à produção do sujeito 05, observamos que este, induzido pela semelhança grafo-fonética, omite a consoante <s> nos substantivos “**paşado**” (6) e “**posibilidadade**” (7), grafias incorretas na língua portuguesa:

(6) Ela conta muitas histórias sobre o **paşado** [passado] da família.

(7) À noite temos a **posibilidadade** [possibilidade] de conversar.

Os desvios acima mencionados são provocados pelo facto de, em espanhol (LE2), a letra <s>, em situação intervocálica, produzir o som [z], fricativo, apicodental, não vozeado/surdo, o que não se verifica na língua portuguesa, uma vez que, nesta língua, para que se produza o referido som, se exige do ponto vista ortográfico o dígrafo <ss>. Assim sendo, o sujeito 05, ao ativar o vocabulário espanhol (LE2), bloqueia o francês (LE1), língua que, curiosamente, admite, tal como o português, o dígrafo <ss> (ex. *possibilit  * e *pass  *).

   de salientar, ainda, na interlíngua dos sujeitos 02 e 04, como consta nos exemplos (08) e (09), a transferência de traços ortográficos do espanhol “**escuela**” e “**tiempo**”, em vez das palavras “escola” e “tempo”:

(8) (...) [o] meu pai    director de **una escuela** [uma escola].

(9) Não perdemos **tiempo** [tempo] nos meios de transporte.

Nestes dois desvios ocorridos na ortografia, os sujeitos transferem os ditongos constituídos pelas vogais orais <ie> e <ue> – que caracterizam estas palavras em espanhol – para o português (LE3), adicionando a vogal <i>, no exemplo (8), e omitindo a vogal <o> no exemplo (9) desativando, ao mesmo tempo, o vocabulário da língua francesa “  cole” e “temps”.

Assim, diferenças grafo-fonéticas subtis, que caracterizam o espanhol e o português, parecem ser responsáveis por outros desvios cometidos pelo sujeito 01; este em vez de este escrever “**faculdade**”, com o grafema <d> – que produz o som [d], apicodental, oclusivo, vozeado – transfere do espanhol (LE2) para o português (LE3) o substantivo “**facultad\_**”, que se escreve com o grafema <t>, produzindo o som [t] apicodental, oclusivo, não vozeado:

(10) Apanho no autocarro n   31 para a **facultad\_** [faculdade].

(11) Estudo **em a** [na] **facultad\_** [faculdade].

Para além dos desvios ortográficos acima mencionados, o sujeito 01 omite a vogal <e>, desvio que surge, igualmente, em outros exemplos produzidos pelos sujeitos, 02, 03 e 05 na escrita do substantivo “universidade”:

- (12) ... tenho aulas na **universidad** [universidade].
- (13) Almoço no restaurante da **universidad\_** [universidade].
- (14) ... vou com os amigos ao restaurante que fica **cerca** [perto] da **universidad\_** [universidade].

Por sua vez, o sujeito 06, não percecionando as diferenças ortográficas entre as línguas em contacto, transfere diretamente o substantivo do espanhol (LE2) “**billete**” em vez de “bilhete” em português (LE3), como se afirma no exemplo seguinte:

- (15) ... compro muitas vezes **billetes** [bilhetes] para ver os jogos de basquetebol.

Assim, ao contrário da língua espanhola, o substantivo “bilhete” na língua portuguesa escreve-se com grafema <lh>, produzindo o som [ʎ] palatal, vozeado, enquanto na língua espanhola o substantivo “**billetes**” se escreve com os grafemas <ll>, correspondendo foneticamente ao som [ʎ] alveo-palatal lateral. Ao contrário do que foi dito anteriormente, sublinha-se que, no exemplo (15), o bloqueio do francês é parcial, uma vez que na ortografia desta língua, tal como no espanhol, o referido substantivo se escreve com dígrafo <ll> (ex. billets).

Continuando esta análise, podemos afirmar que, além destas transferências de substantivos do espanhol (LE2) para o português (LE3), encontramos na interlíngua dos sujeitos outros desvios, que apresentam uma *forma híbrida* visível e/ou invisível. Neste caso, considera-se forma híbrida visível, aquela que é observada na produção dos sujeitos 06 e 07 que, a nosso ver, apresenta uma mescla de traços morfológicos do espanhol e do português:

- (16) Ambos trabalharam na função pública, precisamente na **ensenhanza** [ensino].
- (17) ... apanho o autocarro n.º 31 para ir à **facultade** [faculdade].

O sujeito 06, não tendo ainda disponível o substantivo “ensino” no seu repertório, testa a hipótese de formar o substantivo do português com base na morfologia do espanhol “enseñanza” (16), substituindo, deste modo, de forma inadequada, o grafema <ñ> pelo dígrafo <nh>. O exemplo (17), que é da autoria do sujeito 07, mostra uma forma híbrida, onde se verifica uma substituição do grafema <d> pelo <t> e, ao mesmo tempo, o uso correto da vogal no final da palavra.

A forma híbrida invisível ocorre pela adaptação e/ou influência fonética de uma língua do repertório, como se observa nos seguintes exemplos em que a língua árabe padrão (L1) influenciou a ortografia do português (LE3), o que resultou numa “desconstrução” do ditongo <ei> das palavras “peixe”, “queijo” e “leite”:

(18) Como carne ou **pixe** [peixe].

(19) Como pão com **quijo** [queijo].

Como já mencionámos anteriormente, a fonte destes desvios poderá radicar, a nosso ver, na dificuldade inicial que alguns falantes de árabe em geral enfrentam na realização fonética da sequência vocálica <ei> inexistente na língua árabe visto que nesta existem, apenas, três vogais que correspondem a <a>, <u> e <i> cujos sons podem ser prolongados (vogais longas) (veja-se Anexo 7 – breve esboço sobre o sistema fonético da língua árabe). Contudo, depois da exposição ao *input* compreensível por parte dos falantes de árabe aos sons da nova língua, estes são capazes de automatizar a pronúncia e/ou escrever os ditongos orais, como se verifica no substantivo “aceite” (4) transferido, pelo sujeito 03 do espanhol, língua regularmente ativada na instrução formal.

Importa salientar ainda que, a par destes desvios lexicais causados pelas influências diretas e/ou indiretas (empréstimos) notórias do espanhol (LE2) e, em grau menor, do árabe padrão (L1), a interlíngua dos sujeitos evidencia outros desvios de índole intralinguística, nomeadamente ao nível da formação do plural na língua portuguesa. A este respeito, a norma da língua portuguesa indica que, quando as palavras terminam em <ão>, estas formam o seu plural de três maneiras diferentes (ex: ão→ões (mais habitual); ão→ães; ão→ãos) (Oliveira & Coelho, 2013). O facto de esta regra surgir na maioria dos manuais de PLE sem uma explicação explícita e unicamente à base de exemplos faz com que os aprendentes estrangeiros, de modo geral, sintam algumas dificuldades na sua automatização, sobretudo aqueles aprendentes que estão a frequentar o português num contexto exolingue e com menor exposição a língua. Como prova disso, os sujeitos 01, 03 e 07, na tentativa de formação do plural do substantivo singular “irmão”, seleccionam o sufixo <ões>, aquele que é considerado o mais “habitual”, em detrimento do sufixo <ãos>, tal como exige a norma da língua portuguesa:

(20) Tenho três **irmões** [irmãos].

(21) Os meus **irmões** [irmãos] estão (...) [a] trabalhar.

(22) Moro com (...) [os] meus **irmões** [irmãos].

Assim, parece explícito que se trata de desvios promovidos pela generalização do material linguístico do português e que são de natureza intralinguística, isto é que ocorrem quando o aprendente emprega uma determinada regra em estudo em novas situações às quais esta regra não se aplica. Aliás, a maioria dos alunos afirmou que a formação do plural ainda não está totalmente automatizada (cf. Anexo 3 – 3.2 respostas: Questão 2 – Parte B).

No que toca aos desvios que afetam o significado dos substantivos, estes, como já dissemos, são muito inferiores aos observados na forma 28 ocorrências, contabilizando-se em apenas 8 ocorrências. Duas destas ocorrências – “asignatura” (uma ocorrência) e “balcão” (duas ocorrências) – foram já identificadas e analisadas anteriormente (a este respeito remetemos para o que foi dito na secção anterior; quanto às restantes, registam-se ocorrências no substantivo “clase” e na expressão “trabalhos caseiros”:

- (23) ... vou sempre à universidade para ter clases [aulas].
- (24) ... quando não tenho clases [aulas], vou a praticar o deporte [desporto].
- (25) Depois das clases [aulas], volto para casa em [de] autocarro.
- (26) Ayudo à [ajudo a] minha irmã para fazer os trabalhos caseiros [trabalhos de casa].

Como se observa através destes exemplos, os sujeitos 04, 05 e 06 transferem o substantivo do espanhol “clases” que é empregue no sentido de assistir às “aulas”, isto é, “lección que da el maestro a los discípulos cada día” (Dicionário da RAE). Em português existe o substantivo “classe” que se escreve com o dígrafo <ss>, indicando como primeiro sentido “grupo de pessoas, etc.; categorias de funções da mesma natureza, etc. (cf. Dicionário, Porto editora, 2004). Ao não escreverem este substantivo como dígrafo <ss>, tal facto parece indicar que os sujeitos, como em exemplos anteriores, desativam o vocabulário “la classe” da língua francesa.

Na frase produzida pelo sujeito 05 sobressai a expressão “trabalhos caseiros” – que é uma tradução literal do árabe [أعمال منزلية] – na qual se percebe que o mesmo cria, através do substantivo “casa”, o adjetivo “caseiro”. Deste modo, ainda que a produção testada pelo sujeito 06 não apresente incorreções gramaticais, a expressão “trabalhos caseiros” não parece ser de uso comum na língua portuguesa, onde se emprega, simplesmente, neste tipo de frase, “trabalhos de casa”. Aliás, o emprego do adjetivo “caseiro” remete, na língua portuguesa, para algo que é feito em casa, isto é, algo não industrializado (ex. comida caseira), o que não se adequa semanticamente com a realização de trabalhos relacionados com o estudo e/ou revisão da matéria. Embora os desvios causados pelos falsos amigos não

sejam de grande quantidade, os sujeitos, sobretudo do Grupo 1, consideram este aspeto como uma dificuldade que estão a acusar no início da sua aprendizagem de português (LE3) (cf. Anexo 3 – 3.2 respostas: Questão 2 – Parte B).

Perante o exposto, a questão que se pode colocar nesta fase de análise é a seguinte: como é que os sujeitos do Grupo 2, não tendo conhecimento do espanhol como os do Grupo 1, vão gerir o seu repertório linguístico-comunicativo na escrita do português?

Efetivamente, tal como foi observado na interlíngua dos sujeitos do Grupo 1, também aqui se nota o impacto da língua de especialidade dos sujeitos, o francês (LE1), língua mais próxima do português do que o inglês (LE2) ou do árabe padrão (L1). Além disso, à semelhança do que acontece com o Grupo 1, a interlíngua de alguns sujeitos do Grupo 2 mostra do total de 30 desvios nos substantivos, 3 que provêm, eventualmente, da influência da língua árabe e 2 da influência intralinguística, como procuraremos explicar seguidamente.

Assim, analisando alguns exemplos, e conforme se comprova nas produções escritas dos sujeitos 11, 14 e 15, vimos que estes transferem os dígrafos <pp>, <tt> – características ortográficas da língua francesa – para os substantivos da língua portuguesa:

(27) Eu resido **con** [com] os meus pais num **appartement** [apartamento].

(28) Eu estudo **littérature** [literatura] francesa.

(29) Depois do trabalho, nós ficamos juntos para **ter** [termos] a **opportunité** [oportunidade] de conversar.

A ocorrência destes desvios poderá estar relacionada com a perceção da semelhança fonética entre as línguas em contacto, nomeadamente entre os sons produzidos pelo dígrafo <pp>, <tt> da língua francesa e o grafema simples <p> e <t> da língua portuguesa. Observa-se, portanto, que estas transferências apresentam forma híbrida, integrando os dígrafos <pp>, <tt>, <pp> da língua francesa (LE1) em substantivos da língua portuguesa.

É de notar que, em outros exemplos (30) e (31), os sujeitos 12 e 15 transferem o acento agudo e circunflexo das palavras francesas “**télévisão**” e “**fête**”, já que, na língua portuguesa, não se admite acentos deste tipo nos substantivos “televisão” e “festa”. No exemplo (32), o sujeito 15, embora empregue o sufixo de plural <ões>, que corresponde ao do francês <tions>, não deixa de transferir, na raiz, a letra <l> para o substantivo do português quando este deveria ser escrito com o grafema <r> “**obrigações**”:

(30) Eu vejo um pouco de **télévisão** [televisão].

(31) Eles organizam muitas **fêtes** [festas].

(32) Eu vou à mesquita para fazer as minhas **obligações** [obrigações] religiosas.

Tal como se verificou na interlíngua de alguns sujeitos do Grupo 1, também o sujeito 11, do Grupo 2, condicionado tal vez por características fonéticas da língua árabe (L1), escreve o substantivo “azulejo”, baseando-se na pronúncia do árabe “**azali**”. Já o sujeito 16 “desconstrói” o ditongo <ei>, omitindo a vogal <e> nos substantivos “mantiga”, inventando, inclusivamente, a partir do substantivo da língua francesa “entraînement” o vocabulário “entraînement” (35), não existente em português:

(33) Gosto (...) [de] comer pão com **mantiga** [manteiga].

(34) O meu pai é **commerciante** [comerciante] de **azali** [azulejo].

(35) Tenho **entraînement** [treino].

Cumprе assinalar que, apesar de a maioria dos desvios aqui apresentados serem considerados como híbridos, alguns sujeitos (10 e 15) do Grupo 2, à semelhança de uma grande parte dos sujeitos do Grupo 1, transferem diretamente substantivos do francês “**douche**”, “**journal**” e “**sport**”, em vez de “duche”, “jornal” e desporto”:

(36) Eu Tomo um **douche** [duche].

(37) (...) sua irmã ... está a ler o **journal** [jornal].

(38) Vou fazer um **pequeno pouco** de **sport** [desporto].

Como se depreende destes exemplos, os desvios ocorrem por causa da adição, por parte dos sujeitos, da vogal <o> no exemplo (36) e da vogal <u> no exemplo (37), o que origina palavras ortograficamente não admissíveis na língua portuguesa. Assim, à exceção do último substantivo (38), que se caracteriza pela opacidade em relação ao português, os restantes são transparentes, apresentando não apenas uma certa semelhança gráfico-fonética mas também diferenças subtis que “escapam” ao controlo dos sujeitos.

Para além das transferências acima analisadas, e tal como se constatou na interlíngua do Grupo 1, sobressaem os desvios cuja origem é intralinguística, como consequência da generalização, por parte de alguns sujeitos (neste caso, os sujeitos 11 e 16), das regras da língua em estudo, sobretudo daquelas relacionadas com a formação do plural:

(39) Tenho uma irmã e dois **irmões** [irmãos].

(40) ...tenho três **irmões** [irmãos].

Os sujeitos 11 e 16, confrontados com diferentes formas para a formação do plural das palavras que terminam em <ão>, testam a hipótese que é considerada mais habitual,

mas que, de facto, não é aplicável nesta situação, levando os referidos sujeitos a cometer um desvio cuja origem é intralinguística.

Relativamente aos desvios que afetam o significado dos substantivos e, tal como se constatou em relação ao Grupo 1, vários sujeitos (10, 11, 16) do Grupo 2 empregam o substantivo “cursos”, que é uma tradução adaptada do substantivo “cours” em francês em vez de “aula”, substantivo utilizado na língua portuguesa. Eis alguns exemplos:

(41) Eu chego à universidade antes dos cursos [aulas].

(42) Quando termino os cursos [aulas], vou à biblioteca ....

Na língua portuguesa existe o substantivo “curso” que se emprega normalmente para designar, por exemplo, o conjunto de disciplinas que habilitam alguém para obtenção de um diploma académico e/ou profissional. No caso do sujeito 15, este ainda usa a expressão “um pequeno pouco” na frase (ex. Vou fazer um pequeno pouco de **sport** (43)), que não existe na língua portuguesa e que, na nossa opinião, resulta da tradução da expressão da língua francesa “un petit peu”.

Se quisermos sintetizar o que analisamos, podemos dizer que os desvios detetados nas subcategorias dos substantivos demonstram que os sujeitos utilizam várias *estratégias compensatórias*, que se apoiam na sua *experiência de aprendizagem*, não apenas do conhecimento linguístico prévio das LE, mas também da própria língua em estudo, o português (LE3), produzindo, também, embora com uma frequência menor, desvios intralinguísticos.

Importa recordar que o Grupo 1 realizou mais transferências de empréstimos diretos do espanhol (LE2) e que a maioria das transferências do francês (LE1) cometida pelo Grupo 2 se manifestou em formas híbridas. Provavelmente isto deve-se ao facto de a língua francesa ter um grau de proximidade menor com o português, quando comparada com o espanhol (LE2), língua de especialidade do Grupo 1. Além disso, não se pode desvalorizar o facto de os sujeitos do Grupo 2 afirmarem que dedicam mais tempo ao estudo da língua portuguesa do que os do Grupo 1. (cf. Grafico 26; Capítulo 6).

Apesar de os sujeitos de ambos os grupos cometerem mais desvios que afetam a forma, sublinhou-se, igualmente, que existem outros fatores que afetam o significado, na medida que o Grupo 1 cometeu 8 desvios que, na sua maioria, são empréstimos diretos e muitos destes são transferidos sem que os sujeitos tenham efetuado qualquer alteração (ex. “clases” <4 frequências>, “asignatura” <1 ocorrência>).

Em relação ao Grupo 2, a sua produção escrita acusou 7 desvios no significado, através dos quais os seus sujeitos, ao contrário do Grupo 1, adaptam substantivos do francês, tal como “cours” e “balcon” para a morfologia do português (ex. “cursos” <5 ocorrências>).

Notámos, ainda, que ambos os grupos produziram um desvio no significado de expressões, tais como “trabalhos caseiros” que resultam de uma tradução literal do árabe, como por exemplo ( أعمال منزلية ) no caso de um sujeito do Grupo 1, e “pequeno pouco” que resulta de uma tradução literal do francês de “un petit peu”, no caso de um sujeito do Grupo 2.

Acresce também mencionar que o árabe padrão (L1) se vai ativando esporadicamente por causa da sua especificidade fonética que contrasta com a da língua portuguesa, precisamente nos casos em que se vislumbra uma dificuldade de realização, por exemplo, dos ditongos orais <ei>, o que se reflete, como tivemos a oportunidade de constatar, em desvios ortográficos.

Além da influência interlinguística, observámos que alguns sujeitos, de ambos os grupos, mostraram alguma dificuldade quanto à formação do plural dos substantivos que terminam em <ão>, cometendo, deste modo, desvios intralinguísticos ao generalizarem as regras da língua portuguesa (LE3).

#### **7.2.1.2. Verbos**

Tal como referimos em relação aos substantivos, a análise da interlíngua dos sujeitos de ambos os grupos mostra que estes, embora demonstrem uma grande competência na conjugação dos verbos, cometem desvios que se verificam mais ao nível da forma do que ao nível do significado e que são provocados, essencialmente, pela influência do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2. Em concreto, constatamos que os sujeitos do Grupo 1 cometem, no total, 17 desvios, dos quais 15 afetam a forma e 2 o significado; no Grupo 2, verifica-se um equilíbrio na produção entre os desvios cometidos ao nível da forma (5 ocorrências) e ao nível do significado (5 ocorrências) (cf. Tabela 37 e 38). Quanto aos desvios verificados ao nível do significado dos verbos, é notória a dificuldade de alguns sujeitos do Grupo 2 em usar corretamente o verbo “ser” e “estar”, contrariamente ao que foi constatado na interlíngua do Grupo 1.

Assim, na interlíngua do Grupo 1, nota-se, como se consta na Tabela 39, uma certa abundância de empréstimos diretos do espanhol (16 ocorrências em 17 desvios) pelos quais



os sujeitos, na maioria dos casos, induzidos pela semelhança entre o espanhol e o português, adicionam, omitem e/ou selecionam alguma vogal e/ou consoante, o que pode resultar, por vezes, em palavras inexistentes na língua portuguesa. Numa gestão do repertório relativamente diferente, detetamos na interlíngua do Grupo 2, 6 formas híbridas num total de 10 desvios. A par destas influências das LE, embora em grau muito menor, observamos na interlíngua do Grupo 1 a influência da língua árabe (1 ocorrência); enquanto no Grupo 2 observamos a influência intralinguística de 3 ocorrências (cf. Tabela 39 e 40). Para exemplificar estas constatações, passaremos a analisar alguns exemplos representativos dos desvios desta subcategoria.

Com efeito, através do exemplo (43), percebe-se que o sujeito 01 transfere os verbos do espanhol – omitindo a letra <i>, no caso da conjugação do verbo “ler” e a letra <j>, no caso da conjugação do verbo “ver” – escrevendo “leo” em vez de “leio” e “veo” em vez de “vejo”:

(43) Depois do jantar **leo** [leio] um livro ou **veo** [vejo] televisão.

No exemplo acima, observamos outras transferências diretas do espanhol (LE2) para o português (LE3). Desta vez, os sujeitos 02 e 03 não omitem nem adicionam mas selecionam, erradamente, letras nos verbos do português (LE3):

(44) **Ayudo** à [ajudo a] minha mãe a preparar o jantar.

(45) ... quando **estoy** [estou] em casa ...

Desta forma, o sujeito 02, ao escrever o verbo “ajudar”, correspondente ao verbo “ayudar” na língua espanhola, seleciona a letra <y> em vez da letra <j> na conjugação da primeira pessoa, resultando “ayudo” em vez de “ajudo” (44), a forma correta em português. De igual modo, o sujeito 03, ao transferir diretamente o verbo “estar” do espanhol (LE2) para o português (LE3), acaba por conservar a letra <y>, cometendo um desvio na ortografia, já que na língua portuguesa o referido verbo acaba com a letra <u>.

É importante sublinhar que as transferências diretas dos verbos da língua espanhola não se limitam apenas aos verbos conjugados mas surgem, também, nos infinitivos não flexionados, como destacamos nestas frases produzidas pelos sujeitos 04, 05 e 07:

(39) O meu pai gosta (...) [de] **limpiar** [limpar] as ervas.

(40) ... irmã mais nova está a **estudiar** [estudar].

(41) Estou a **estudiar** [estudar] a língua espanhola.

(42) A irmã mais velha está a **leer** [ler] o jornal.

Como se constata, estes sujeitos, ao transferirem diretamente do espanhol (LE2) os verbos no infinitivo, acabam por adicionar as letras <i>e <e>, afastando-se da norma da língua portuguesa (LE3) “limpar”, “estudar” e “ler”. A par destes desvios, cuja maioria é transparente, o sujeito 02 transfere um verbo opaco, ativando o verbo “soler”:

(43) ... **suelo** [costumo] almoçar **con** [com] a minha colega Amina.

Como se verifica, entre o verbo “soler” e “costumar” não existe nem semelhança ortográfica nem fonética. Aliás, é importante referir que, apesar de o verbo “costumar” ter aparecido no texto da atividade realizada e o sujeito 02 o ter empregado corretamente respondendo às perguntas de compreensão, ainda assim, transferiu o verbo do espanhol. Trata-se, pois, de um exemplo ilustrativo da tendência para ativar algum léxico da língua espanhola que aparenta estar automatizado pelos sujeitos.

Por último, o sujeito 03, ao omitir a vogal <e> na conjugação do verbo “deitar-se” no presente do indicativo, acaba por “desconstruir” o ditongo oral <ei>. Este desvio, e conforme foi dito anteriormente, poderá estar relacionado com o sistema fonético da língua árabe, induzindo os sujeitos a cometerem este tipo de desvio:

(44) ... **dito**-me [deito-me] **siempre** [sempre] às onze horas.

Relativamente aos desvios que afetam o significado, constata-se que, tal como acontece com os substantivos, estes ocorrem com menor frequência do que os de forma. Neste sentido, encontramos apenas dois exemplos nos quais os sujeitos 04 e 06 empregam os verbos “tomar” e “quitar”, que existem tanto no espanhol como no português mas com significados diferentes:

(45) ... **tomo** [apanho] o autocarro.

(46) Isso **quita** [tira] o cansaço ...

Como se depreende do exemplo 45, o sujeito 04, não dispondo no seu vocabulário do verbo “apanhar”, que em português se utiliza com os meios de transporte, testa a hipótese do verbo “tomar” do espanhol (LE2). A nosso ver, este caso poderá, também, ser interpretado como uma influência intralinguística e/ou uso generalizado do significado de “tomar” já que o mesmo se pode empregar noutros contextos e, a título de exemplo, na frase (ex.: eu tomo o pequeno-almoço).

O sujeito 06, por sua vez, seleciona o verbo “quitar”, disponível no seu repertório linguístico-comunicativo do espanhol, em vez do verbo “tirar” do português, que se adequa

semanticamente à ideia que o sujeito visa transmitir. Existe na língua portuguesa o verbo “quitar” mas este é normalmente usado no sentido “tornar quite; desobrigar de uma dúvida ou obrigação (...)” (Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora).

Na produção escrita do Grupo 2 registam-se 10 desvios, verificados ao nível da forma (5 ocorrências) e ao nível do significado (5 ocorrências), distribuídos de forma equilibrada. Acresce que este número de desvios é inferior ao registado no Grupo 1 (cf. Tabela 38). Os desvios que afetam a forma advêm, por um lado, da influência interlinguística – através da presença de traços morfológicos da língua francesa na escrita dos sujeitos – e, por outro, da generalização das regras da língua em estudo. Concretizando, tal como constatámos anteriormente, quando analisámos transferências verificadas nos substantivos, a influência da língua francesa é explícita na frase produzida pelo sujeito 11, na qual se realiza a transferência do dígrafo <mm> do verbo “**commencer**” para o português (ex. eu **começo** [começo] **os cursos** [aulas] às nove horas (47)). Nesta situação, o desvio é causado pela adição do grafema <m> na conjugação do verbo português pelo facto de este e o dígrafo <mm> do francês produzirem um som [m] idêntico (oclusiva, nasal, bilabial, vozeada).

É de assinalar que os desvios não surgem apenas por transferência interlinguística, pois é também possível verificar uma tendência por parte de alguns sujeitos para generalizarem as regras de conjugação dos verbos na língua portuguesa, nomeadamente nas formas irregulares, como se observa nos exemplos seguintes:

- (48) **Dormo** [durmo] sempre às onze horas.  
 (49) **Tomo** um duche e **vesto**-me rapidamente [visto-me].

Os sujeitos 10 e 11, ao conjugarem o verbo “vestir-se” e “dormir”, na primeira pessoa do presente do indicativo, *conservam* a vogal <o> e <e> da forma do infinitivo, como se fossem verbos regulares. Apesar de os sujeitos cometerem desvios na ortografia, precisamente na primeira sílaba, respeitam a flexão verbal que corresponde ao presente do indicativo.

Ao contrário do Grupo 1, a interlíngua de alguns elementos do Grupo 2 revela que estes manifestam uma certa dificuldade no uso semântico do verbo “ser” e “estar” da língua portuguesa, tal como se vê nas frases escritas pelos sujeitos 12, 13 e 14:

- (50) A irmã mais nova **está** [é] professora.  
 (51) Os filhos **são** [estão] todos em casa.  
 (52) ... **sou** sempre [estou] **acompanhado** [acompanhado].

Portanto, esta dificuldade resulta do facto de o verbo “être”, em francês, ser polissêmico, ou seja, poder expressar, a título de exemplo, uma ideia permanente, como “nacionalidade” (ex. il est marocain), ou temporária de “estado” e “localização” (ex. il est au Maroc), correspondendo em português ao verbo “ser” (ex. Ele é marroquino) e “estar” (ex. Ele está em Marrocos). Contudo, a par dos desvios no uso semântico do verbo “ser” e “estar”, os sujeitos, como se conta em outros exemplos, parecem dominar a conjugação verbal dos mesmos. Ainda em relação ao desvio identificado no significado dos verbos, o sujeito 10 transfere erradamente o sentido do verbo “rester” do francês para o português:

(53) Os filhos restam [ficam] todos em casa.

(54) No fim da tarde, todos restamos [ficamos] sempre a conversar.

Nestas duas frases, o sujeito 10 pretende transmitir a ideia de permanência que corresponderá ao verbo “ficar”. Não obstante, existe, de facto, o verbo “restar” que corresponde a “sobrar” e/ou “existir como resto”, “faltar”, entre outros, significados diferentes da ideia que o sujeito 10 pretenderia transmitir.

Tal como se verificou na produção escrita do Grupo 1, o sujeito 13 comete um desvio utilizando o verbo “tomar”, em vez de “apanhar” (ex. tomo o autocarro), e isso ocorre, eventualmente, em consequência da tradução do verbo “prendre” (ex. je prends le bus).

Em suma, os desvios que afetam a forma dos verbos advêm tanto da influência interlinguística, manifestada essencialmente numa forma híbrida pela presença dos dígrafos – característica do francês – como pela generalização das regras de conjugação dos verbos regulares, sendo igualmente utilizadas na conjugação dos verbos irregulares. Ao nível do significado, ao contrário do Grupo 1, os sujeitos do Grupo 2 manifestam alguma dificuldade no uso dos verbos “ser” e “estar”. Além disso, os sujeitos do Grupo 2 mobilizam incorretamente o significado de um verbo da língua francesa (LE1) para o português, nomeadamente, o verbo “rester” com a conotação de “ficar” e “permanecer”.

### 7.2.1.3. Adjetivos

Quanto à subcategoria dos *adjetivos*, os desvios verificados na interlíngua de ambos os grupos registam as seguintes ocorrências: 4 transferências diretas do espanhol (LE2) para o português (LE3), no Grupo 1, e 7 transferências híbridas do francês (LE1) para o português (LE3), no Grupo 2 (cf. Tabela 43 e 44). Neste último grupo, registam-se, ainda

outras ocorrências que podem ser interpretadas como tendo influência da língua árabe (L1) (cf. Tabela 40).

Note-se que, apesar desta diferença na forma de gestão do repertório, os desvios não deixam de se evidenciar, amiúde, no vocabulário relacionado com as palavras transparentes às quais os sujeitos de ambos os grupos, de forma sistemática, adicionam alguma vogal e/ou alguma consoante às palavras em português (LE3).

Com efeito, o sujeito 03 e 04 do Grupo 1 transfere diretamente da língua espanhola para a portuguesa o adjetivo “**pequeño**”, conservando o til que acompanha o grafema <n>, produzindo um som nasal. Do mesmo modo, o sujeito 05 transfere o adjetivo “**antigua**” do espanhol, adicionando-lhe a vogal <u>, traço ortográfico que não surge no adjetivo da língua portuguesa:

- (55) Tenho quatro **irmões** [irmãos] mais **pequeños** [pequenos].
- (56) Moro na parte **antigua** [antiga].
- (57) A minha casa tem um **pequeño** [pequeno] jardim.

No que toca à produção do Grupo 2, os seus sujeitos transferem, igualmente, um grande número de traços ortográficos do francês (LE1) para o português (LE3), justamente os dígrafos <nn>, <cc> e <ph>, nos adjetivos transparentes, apresentados, como já dissemos, em formas híbridas:

- (58) A minha casa **se situa** [situa-se] precisamente na parte **ancianna** [antiga].
- (59) (...) sempre **sou** [estou] **acompanhado** [acompanhado] do meu colega.
- (60) A família do filipe está **ocupada** [ocupada].
- (61) Trabalha no domínio da indústria **pharmacêutica** [farmacêutica].

Destes exemplos, é visível que os sujeitos (15 e 16) do Grupo 2, embora respeitem a concordância entre substantivo e adjetivo, transferem os dígrafos da língua francesa (LE1) para o português (LE3). Assim, o sujeito 16, não tendo no vocabulário disponível no seu repertório a palavra “antiga”, adapta, numa hipótese criativa, o adjetivo “**ancienne**” à estrutura morfológica do português (LE3). Neste processo, o sujeito 16 substitui, simplesmente, a vogal <e> do adjetivo francês “**ancienne**” pela letra <a>, dando lugar ao adjetivo “**ancianna**”. Usando a mesma estratégia, os sujeitos 15 e 16 cometem um desvio ortográfico ao transferirem o dígrafo <cc> – característica da língua francesa (ex. *accompagné* – *occupé*) – para os adjetivos da língua portuguesa “acompanhado” e “ocupada”. Noutra frase, tal como já vimos anteriormente, o sujeito 15 transfere o dígrafo da língua francesa <ph> para construir o adjetivo “**pharmacêutico**”.

Pela análise efetuada, deduzimos que, ao contrário dos sujeitos do Grupo 1, os do Grupo 2 apresentam formas híbridas na sua produção escrita, transferindo os dígrafos para a raiz dos adjetivos, não respeitando, contudo, os sufixos do português.

Importa sublinhar que as transferências focadas nos dígrafos <nn>, <cc>, <ph> e <mm> se relacionam, também, com o facto de estes produzirem sons relativamente idênticos aos dos grafemas <n>, <c>, <f> e <m> da língua portuguesa.

Por último, à semelhança do que se verificou com as outras subcategorias, também aqui se constata a existência de um outro desvio que poderá estar relacionado com a influência fonética da língua árabe, no qual o sujeito 15 omite a vogal <e>, simplificando o ditongo oral <ei> no adjetivo “cheio” da língua portuguesa:

(62) O nosso bairro fica chio [cheio] de pessoas.

Finalizada esta análise respeitante à subcategoria dos adjetivos, percebe-se que, mais uma vez, os sujeitos se apoiam no léxico das línguas que estão a estudar na licenciatura aquando do processo de escrita em português (LE3). Este apoio, porém, é gerido de uma forma diferenciada, ou seja, o Grupo 1 privilegia a transferência direta do espanhol (LE2), ao passo que o Grupo 2 produz formas híbridas, “misturando” traços morfológicos do francês (LE1) e do português (LE3). Esta diferença na gestão do repertório de ambos os grupos poderá estar relacionada com o grau de proximidade existente entre a língua em estudo – o português (LE3) – e as línguas estrangeiras previamente adquiridas pelo Grupo 1 e pelo Grupo 2, ou seja, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), respetivamente.

#### **7.2.1.4. Advérbios**

Também na subcategoria dos *advérbios* se constatou a influência da língua espanhola, na produção escrita do Grupo 1, e da língua francesa no Grupo 2 (cf. Tabelas 37 e 39). Assim, a produção escrita do Grupo 1 regista um maior número de desvios (12 ocorrências) face aos cometidos pelo Grupo 2 (2 ocorrências). Ambos os grupos transferem advérbios; não contando duas exceções, todos os advérbios são considerados transparentes entre as línguas em contacto, isto é, entre a língua espanhola (LE2) e o português (LE3) para o Grupo 1 e entre o francês (LE1) e o português (LE3) para o Grupo 2, como já mencionámos nas Tabelas 41 e 42.

A este propósito, e na medida em que conservam a ortografia inteira do espanhol, não é difícil deduzir que os 12 desvios verificados na interlíngua do Grupo 1 resultam de empréstimos diretos. Destes 12 desvios, 10 ocorrências recaem sobre advérbios transparentes entre o espanhol e o português (ex. “**siempre**”, “**poco**”, “**donde**”, “**fuera**”) e outras 2 sobre advérbios opacos (ex. “temprano”, “cerca”), como se verifica pelos exemplos representativos que se seguem:

- (63) ... **leo** [leio] **un** [um] **poco** [pouco] antes de dormir.
- (64) Como **siempre** [sempre] pão **con aceite** [com azeite].
- (65) A casa **donde** [onde] moro tem quatro quartos ...
- (66) António costuma tomar o pequeno-almoço **fuera** [fora] de casa.

Estes exemplos demonstram que o sujeito 02 transfere para o português (LE3) o advérbio de intensidade “poco” acompanhado do artigo indefinido “un”. Nesta transferência, o desvio radica na omissão da vogal <u> no advérbio da língua portuguesa “pouco” (63). No exemplo 65, o sujeito 06, ao transferir o advérbio de lugar “**donde**” do espanhol (LE2) para o português (LE3), acaba por adicionar a letra “d”, desviando-se da norma desta língua. O sujeito 03, pretendendo escrever o advérbio de frequência “sempre”, recorre ao seu correspondente em espanhol “**siempre**”, o que resulta na adição da vogal <i> (64).

Ainda que os desvios ocorram em advérbios transparentes, causados pela semelhança ortográfica e fonética entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), é possível notar outras transferências, como já antecipámos, que englobam palavras opacas, tais como “cerca” em vez de “perto” e “**temprano**” em vez de “cedo”:

- (67) António costuma sair de casa muito **temprano** ... [cedo].
- (68) Vou com os amigos ao restaurante que fica **cerca** [perto] da **universidad** [universidade].

Relativamente ao Grupo 2, contrariamente ao Grupo 1, registamos na produção escrita dos seus sujeitos apenas duas ocorrências, nas quais os sujeitos 10 e 13 transferem do francês os advérbios transparentes “finalment” e “normalment”, omitindo a vogal <e> que deve aparecer no fim:

- (69) **Finalment** [finalmente], os pais estão a trabalhar.
- (70) **Normalment** [normalmente], eu como pão ... e **azeitunas**.

Não afastamos a ideia de que este tipo de transferências possa ser promovida, também, pelo contexto de diglossia onde os sujeitos estão inseridos e no qual, como já mencionámos, utilizam muitas palavras francesas, entre as quais os advérbios com que iniciam as frases, quando utilizados na comunicação oral, em forma de *code switching* (Ziamari, 2009; Zerouali, 2011).

Sistematizando o que foi analisado, apesar de se verificar a existência de um certo desequilíbrio relativamente às ocorrências relacionadas com os desvios detectados na interlíngua dos dois grupos, ambos mobilizam o conhecimento anterior respeitante às línguas mais próximas do português de maneira que o Grupo 1 ativa o espanhol (LE2) e o Grupo 2 o francês (LE1). Os desvios ocorrem maioritariamente ao nível da forma, sobretudo nas palavras que apresentam diferenças subtis que os sujeitos não percecionam e/ou não controlam na produção escrita em português (LE3).

Caminhando para a finalização desta análise comparativa entre a produção escrita de ambos os grupos e, como explicaremos seguidamente, é ainda importante ressaltar que, ao contrário do Grupo 2, os sujeitos do Grupo 1 cometem desvios nas subcategorias da preposição, dos artigos e dos pronomes demonstrativos, transferindo vocabulário do espanhol (LE2) sem que efetuem qualquer adaptação à língua em estudo, o português (LE3), tal como aconteceu com os substantivos, os verbos, os adjetivos e os advérbios.

#### **7.2.1.5. Preposições, pronomes demonstrativos, artigos e conjunções**

No que toca às preposições, onde foram registadas 7 ocorrências, os sujeitos do Grupo 1 transferem a preposição “con” (5 ocorrências), “en” (1 ocorrência) e “sin” (1 ocorrência) do espanhol (LE2) para o português (LE3):

- (71) ... almoço con [com] os colegas.
- (72) ... tomo pequeno-almoço en [em] casa.
- (73) ... bebo café com leite mas sin [sem] açúcar.

Aliás, num olhar atento sobre estes exemplos, os sujeitos do Grupo 1 parecem ser seletivos na transferência das preposições do espanhol (LE2) visto que em todas elas predomina a nasalização. Dito isto, os desvios ocorrem na troca da letra final porque na língua portuguesa a referida preposição “com” termina com a letra <m>. O mesmo se pode dizer em relação ao artigo indefinido “un” (2 ocorrências) e “una” (2 ocorrências) (ex.: vejo un [um] poco [pouco] de televisão (74); (...) [o] meu pai é director de una [uma] escuela [escola] (75)).



No que respeita aos pronomes demonstrativos, registam-se 3 ocorrências da influência do espanhol (LE3) nas palavras “otros” (2 ocorrências) e “otras” (1 ocorrência), na produção escrita dos sujeitos 01 e 05 (ex. “... os **otros** [outros] são pequenos” (76); “a minha irmã mais velha é baixa de altura e as **otras** [outras] (...) [são] altas” (77)). Estes sujeitos cometem desvios, omitindo a vogal <u>, já que, em português, os referidos demonstrativos se escrevem “outros” e “outras”.

Quanto à produção escrita do Grupo 2, verificamos alguns desvios nestas subcategorias que, embora em número inferior, comparativamente com os do Grupo 1, não deixam de ser significativos e nas quais os seus sujeitos escrevem a preposição “pour” em vez de “para” (1 ocorrência) e o artigo indefinido “**un**” em vez de “um” sob a influência do francês (LE1):

(78) **Tomo** [apanho] o autocarro n.º 31 **pour** [para] ir à universidade.

(79) Perto da minha residência existe **un** [um] **supermarché** [supermercado].

Para além destes, o Grupo 1 cometeu ainda 6 desvios no uso das conjunções copulativas, escrevendo <y> em vez de <e> por transferência do espanhol (ex. sou Ahmed **y** vivo em Sefrou). Este tipo de ocorrência não se verificou na interlíngua dos sujeitos do Grupo 2 (cf. Tabela 37).

Face ao exposto, e como se percebe através dos exemplos apresentados, os sujeitos do Grupo 1, tal como vimos sublinhando ao longo desta análise, induzidos pela afinidade ortográfica e fónica, transferem léxico diretamente do espanhol (LE2) para o português (LE3), num processo hipotético pelo qual selecionam, inapropriadamente, uma consoante (ex. “**con**”; “**una**”) e/ou omitem uma vogal (ex. **otros**; **otras**) na língua portuguesa.

Em consonância dos resultados da análise da produção escrita, baseada no critério descritivo e etiológico-linguístico, podemos concluir que, independentemente das subcategorias do léxico, os sujeitos demonstram uma tendência para transferirem traços morfológicos e/ou palavras completas de todas as línguas do repertório para a língua portuguesa ainda que o façam de forma diferenciada (Bentahila, 1975/1982; Paniagua, 2003; Trévisiol, 2006; Chlopek, 2007; Otto Cantón, 2007; Ortega, 2008, entre outros).

Assim, a análise da interlíngua, que é uma competência transitória (Corder, 1992 [1971]) e em construção mostra a presença da influência da língua espanhola (LE2), no caso do Grupo 1 e a da língua francesa (LE1), no caso do Grupo 2 das produções dos sujeitos, ou seja, as *línguas mais próximas e vizinhas da língua portuguesa* (LE3) (Ecke &

Hall, 1998; De Angelis, 2005a, 2005b; Bardel & Lindqvist, 2007; Osório & Pinto, 2012). Especificando, os sujeitos em estudo, que têm por *base e referência* (Bono, 2006a, 2007, 2008b, 2010) estas línguas, transferem, principalmente, palavras transparentes para a língua portuguesa (LE3), afetando, não apenas, a forma mas também, num grau menor, o significado. Por outras palavras, estes sujeitos plurilingues, segundo a perspetiva de Selinker (1992 [1972], ao escrever numa LE3, mobilizam a estruturas *psicológicas latentes da mente* ou, então, procuram, segundo os investigadores da GU, o acesso (in)direto a esta através do seu repertório linguístico-comunicativo (Schachter, 1996; Fernández, 1997; Schwartz & Sprouse, 2000).

Julga-se que a maioria dos desvios que afetam a forma, na interlíngua dos sujeitos de ambos os grupos, é originada sistematicamente pela adição, omissão e/ou falsa seleção de uma consoante e/ou vogal da língua portuguesa (LE3) o que, apesar de não respeitarem a norma, apresenta, amiúde, produto linguístico *aproximado* (Nemser, 1992 [1971]) característica própria da interlíngua. Estes desvios atestam, ao mesmo tempo, não apenas *as diferenças linguísticas subtis*, mas também *a percepção* dos sujeitos das *semelhanças entre as línguas* em contacto, como *as suas estratégias* de aprendizagem do português (LE3).

Com efeito, ficou demonstrado que os sujeitos ativam o espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, sendo que estas línguas, em grande proporção, desempenham o papel de um *default supplier* (Hammarberg, 1998, 2001, 2006) que caracteriza a escrita em português (LE3). Acredita-se, portanto, como constatámos na parte teórica, que a mobilização das línguas do repertório é sustentada pela máxima “The influence seems to be an interplay of a number of facts” (Sigokukira, 1993, p. 112), onde, num processo complexo, heterogéneo e dinâmico, intervêm, não apenas a tipologia linguística e/ou a percepção da proximidade que os sujeitos estabelecem entre o espanhol, no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, com a língua portuguesa, mas, também, a exposição a e o uso recente destas línguas, que ocorre, no caso deste estudo, num espaço académico.

No seguimento desta ideia, consideramos *a percepção da proximidade linguística* entre as línguas em contacto como muito relevante, na medida em que alguns exemplos (1), (2), (4), entre outros, evidenciam que os sujeitos bloqueiam o conhecimento da L1, mesmo se a transferência desta for positiva. A este propósito, como sublinhámos na parte

teórica, Bentahila (1975/1982), no seu estudo sobre aprendentes magrebinos de inglês (L3), refere que eles transferem, de forma excessiva, palavras do francês (LE2), em detrimento do árabe (L1), mesmo em situações, onde poderão ocorrer transferências positivas desta última língua. Corroborando esta ideia de bloqueio de uma L1, Dewaele escreve que “[the] level of activation is partially blocked. It appears that the LI is not necessarily always the dominant *active* language and that access to its lemmas could accordingly be limited” (Dewaele, 1998, p. 488).

Assim sendo, os alunos marroquinos, ao bloquearem a L1, apoiam-se erradamente nas LE, no espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e no francês, no caso do Grupo 2, consideradas e *percecionadas* por eles como tipologicamente mais próximas do português (LE3), confirmando, deste modo, a ideia de Odlin, que sublinha “some evidence suggest that an objective estimation of language distance can sometimes be misleading about the likelihood of transfer: in some cases, the subjective estimation of distance by learners can override an objective measure” (Odlin, 1989, p. 142; ver ainda outros estudos: Odlin e Jarvis, 2004; Singleton & Ó Laoire, 2006; De Angelis, 2007; Osório & Pinto, 2012, Pinto, 2012).

Em consonância com esta reflexão, interpretamos o número inferior de ocorrências de desvios (5 ocorrências, 5,60% do total) – que foram identificadas na interlíngua dos sujeitos – como tendo tido origem no árabe padrão (L1).

Considerámos ainda como relevantes os fatores da exposição e o uso recente das LE (Shanon, 1991; Hammarberg, 2001; Blank e Zimmer, 2011), neste caso em concreto o uso das línguas de especialidade bastante praticadas no espaço académico.

De facto, o uso recente e a exposição às LE – neste caso às línguas de especialidade – são fatores decisivos e preponderantes para a fixação do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, na memória de longo prazo, e, consequentemente, como já vimos, são transferidas na produção escrita de português pelos alunos marroquinos (Izquierdo, 2002; Martins, 2012). Cria-se, desta forma, por parte dos aprendentes, entre as línguas do seu repertório, aquilo que é designado como “association of foreign” (De Angelis, 2005a), e/ou “the foreign effect” (Meisel, 1983). Simultaneamente a este processo, os sujeitos de ambos os grupos, ao selecionarem o espanhol (LE2) e o francês (LE1), acabam por bloquear, não apenas a L1, mas, também, as

outras LE, supostamente, disponíveis no seu repertório linguístico-comunicativo, em concreto, o francês (LE1), para o Grupo 1, e o inglês, para o Grupo 2.

Dito isto, não podemos deixar de constatar que a ideia da “association of foreignness” (De Angelis, 2005a) e/ou “the foreign effect” (Meisel, 1983) não significa, como mostramos, que outras LE não sejam bloqueadas no repertório dos aprendentes de LE3 e assim sucessivamente. No entanto, a transferência linguística depende, também, das características individuais do aprendente e se este atinge uma proficiência elevada (Hammarberg, 2001; Ringbom, 2005; Bardel & Falk, 2007), como acontece com os sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2, que dizem possuir bons conhecimentos ao nível da língua espanhola (LE2) e francesa (LE1), respetivamente. (cf. Gráfico 16 e 20; Capítulo 6).

De qualquer modo, as considerações que acabámos de tecer, enquadram-se nos pressupostos teórico-práticos do Modelo de Processamento Multilíngue (*The Multilingual Processing Model*), defendendo a ideia de que o acesso lexical em sujeitos plurilíngues se alcança com base numa competição e/ou conflito entre as línguas do repertório. Portanto, a língua usada com maior frequência pelo aprendente, como o caso do espanhol (LE2) e do francês (LE1), terá mais possibilidade de ser ativada na aprendizagem de uma nova língua, nesta situação concreta, do português (LE3) (De Bot, 2004, baseando-se em estudos anteriores de Green, 1986).

Assim, independentemente da categoria e/ou subcategoria linguísticas, o efeito do estatuto da LE é verificado na interlíngua de ambos os sujeitos, de uma forma quantitativa e qualitativamente diferenciada, na medida em que notamos, numa análise seletiva, que os sujeitos do Grupo 1 transferem mais vocabulário do espanhol (LE2), sendo a maioria empréstimos diretos, ao passo que o Grupo 2 privilegia as transferências com invenções lexicais, *apresentando formas híbridas* e nas quais predominam uma mescla de duas línguas, isto é, traços do francês (LE1) e do português (LE3) (cf. Dewaele, 1998; Paniagua, 2003; Otto Cantón, 2007; Suisse, 2010; Pinto, 2012). Veja-se, então, através da Tabela 46, a forma diferenciada de gestão do repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem do português (LE3):

**Tabela 46 – Tipos de transferências no processo de aprendizagem de português (LE3)**

<b>Grupo 1</b> Empréstimos (transferência direta) Espanhol (LE2) → Português (LE3)				<b>Grupo 2</b> Empréstimos (Forma híbrida) Francês (LE1) → Português (LE3)		
ducha	pasado	veo		appartemento	litteratura	ocupado
	aceite	antigua	limpiar		acompanhado	
tiempo		pequeño	estoy			opportuniidade
	cerca	con	sin	ancianna		
				restamos		
temprano	en	otros	un	commeço		pharmacêutico

Associadas ao fator de exposição e de uso recente das LE de especialização, devemos ter, igualmente, em consideração a atitude e a motivação (Krashen, 1985) que os sujeitos expressam face a essas línguas do seu repertório, às quais eles atribuem uma grande importância, considerando-as, como já destacámos anteriormente, o “pão do seu cada dia” quanto ao espanhol (LE2), para o Grupo 1, e “uma língua importante para o seu futuro imediato”, no que respeita ao francês, para o Grupo 2.

Ainda em relação à atitude que os sujeitos de ambos os grupos manifestam face ao estudo do português (LE3), é importante ressaltar que, através da análise dos questionários, ficámos a saber que o Grupo 2 dedica mais tempo ao estudo da língua portuguesa do que o Grupo 1 (cf. Gráficos 25 e 26; Capítulo 6), o que poderá explicar, de certa forma, o desequilíbrio entre os desvios identificados na produção escrita de ambos os grupos.

Note-se que, apesar de os sujeitos do Grupo 1 referirem que tomam *a iniciativa de praticar o português através da internet*, tal facto parece não ter um impacto positivo na sua produção escrita, onde notámos maiores desvios face à produção escrita do Grupo 2, como já sublinhámos. Este dado leva-nos a deduzir que os sujeitos dos Grupo 1, ainda que saibam espanhol (LE2), não aproveitam ainda as proximidades linguísticas entre este e o português (LE3) com vista a identificarem e sistematizarem, num processo explícito, as diferenças existentes entre ambas as línguas. Dito isto, e sem pretendermos generalizar esta ideia, parece que a perceção dos sujeitos do Grupo 2, que estão a aprender a língua francesa – mais afastada da língua portuguesa do que a língua espanhola – incute a responsabilidade de dedicar mais tempo ao estudo (revisão dos conteúdos das matérias, realização de trabalhos, contacto com gramáticas, etc.) do português fora das aulas, o que,

por sua vez, traz vantagens ao acelerar a aprendizagem e ao aperfeiçoar os níveis de proficiência nesta língua.

## 7.2.2. Desvios Gramaticais

### 7.2.2.1. Artigos

Como já sublinhámos na análise preliminar e ilustrámos na Tabela 45, prevalece um certo equilíbrio no número de desvios na interlíngua de ambos os grupos no que respeita à subcategoria dos *artigos definidos*, sendo que o Grupo 1 produziu 23 desvios face aos 21 que foram cometidos pelo Grupo 2. A maioria destes desvios é causada pela omissão do artigo, já que, de acordo com o português europeu, a sua utilização (na maioria das vezes) é obrigatória antes dos possessivos. Ainda assim, embora sem grande significado, identificamos na interlíngua dos sujeitos do Grupo 1 outros dois desvios que incidem sobre a omissão do artigo antes da referência ao nome da localidade e na interlíngua do Grupo 2 outros 2 desvios, relacionados com a concordância do artigo indefinido com os substantivos:

#### Grupo 1

(80) Vivo com (...) [a] minha família em Sefrou.

(81) O Felipe mora com (...) [o] seu pai, com (...) **seu** [a sua] mãe e (...) **seu** [a sua] avó.

(82) O Filipe vive **em** (...) [no] Porto.

#### Grupo 2

(83) Tomo o pequeno-almoço com (...) [o] meu irmão.

(84) Ele mora com (...) seu pai e [,] com (...) sua mãe e [,] (...) sua avó e (...) suas irmãs.

(85) A minha casa fica no centro da cidade, perto de **uma** [um] café.

(86) Ele costuma tomar o pequeno-almoço **numa** [num] café que fica perto da casa dele.

Assim, e como destacamos nestes exemplos, parece nítido que a omissão do artigo antes do possessivo (ex. artigo + possessivo) constitui uma matéria crítica face à qual os sujeitos plurilingues, numa fase inicial da aprendizagem do português (LE3), mostram uma “resistência” e, conseguinte, dificuldade na sua automatização. A ocorrência destes desvios prende-se, na nossa opinião, pelo facto do uso do artigo antes do possessivo ser considerado como uma estrutura marcada na língua portuguesa quando comparada com as outras línguas, que constituem o repertório linguístico e comunicativo (árabe padrão (L1); francês (LE1); inglês ou espanhol (LE2) (Suisse, 2010; Suisse & Andrade, 2010; Suisse 2011; Suisse, 2012). Pois, como é sabido, nestas línguas não se emprega o artigo antes do

possessivo (ex.: أبّي; mon père; mi padre; my father) neste tipo de frases. Nesta linha de pensamento, e visto que o possessivo da língua árabe padrão (L1), para além de não utilizar o artigo, se expressa com recurso ao sufixo – este anexa-se à raiz do substantivo e concorda apenas com o possuidor. Por esta razão, é provável que a fonte deste desvio seja uma influência do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, línguas regularmente ativadas e, suficientemente, automatizadas pelos seus sujeitos. Contudo, na análise da transferência do léxico foi mais fácil determinar a fonte da transferência, contrariamente ao que acontece com a sintaxe já que, nesta categoria, as línguas apresentam *características comuns* (Falk, 2012), tal como acontece, a título de exemplo, em relação ao não uso do artigo com o possessivo nas línguas espanhola e francesa.

Nesta lógica, não se pode desvalorizar, em absoluto, o contributo das outras LE, o francês (LE1), no caso do Grupo 1 e o inglês (LE2), no caso do Grupo 2, na aprendizagem cumulativa e, conseqüentemente, na automatização da estrutura de não-uso do artigo antes do possessivo. Prova disso, é a reflexão do sujeito 01 proferida aquando da justificação da sua autoavaliação em língua espanhola dizendo que:

(...) *Attention le français* antes ajudou-nos muito para aprender o espanhol / foi uma excelente ponte de aprendizagem ao nível lexical / sintático / na conjugação do verbos / quando aprendemos o espanhol pela primeira vez já tínhamos uma certa experiência na aprendizagem das línguas estrangeiras (...). [sujeito 01 - sequência 4; Anexo 4.5]

É interessante notar que outros sujeitos utilizaram da forma adequada o artigo com o possessivo (ex. a minha casa fica no centro da cidade (85)). De facto, consideramos este dado de grande importância, na medida em que mostra que os sujeitos estiveram expostos, provavelmente, ao *input* no que diz respeito às regras do uso possessivo na língua portuguesa. Mais do que isso, os sujeitos tiveram a oportunidade de ler o texto da atividade 2 e responder às respetivas perguntas de compreensão em sala de aula. Assim, com o intuito de compreender a causa da dificuldade demonstrada pelos sujeitos no uso correto do artigo com o possessivo, socorremo-nos da reflexão do professor sobre esta questão:

embora o uso do possessivo na língua portuguesa seja fácil os alunos não conseguem dominá-lo assim tão facilmente / penso que a omissão não prejudica a compreensão da frase / os alunos esquecem rapidamente esta especificidade / *donc ils ne font pas attention* / os alunos estranham o uso do artigo / não estão habituados / para eles como algo estranho / precisamos de fazer mais práticas na escrita (...). [sequência 18; Anexo 4 – 4.8]

Desta reflexão, constatamos, em primeiro lugar, que a dificuldade em dominar o uso do artigo antes do possessivo na língua portuguesa está relacionada com a marcação, que caracteriza tal estrutura morfossintática e que, segundo o professor, não existindo nas outras línguas que integram o seu repertório (as línguas que já estudaram ou ainda estão a estudar), torna este aspeto mais difícil de controlar. Em segundo lugar, o facto de a omissão do artigo não “prejudicar” o sentido da frase faz com que os sujeitos não prestem muita atenção no momento da escrita. Ademais, o professor sublinha que a prática da escrita desenvolvida em sala da aula não parece ter sido suficiente para que os alunos tivessem adquirido automatismos na utilização do artigo antes do possessivo.

Por último, os exemplos (85) e (86) apresentam desvios na concordância do género do artigo indefinido “um” com o substantivo masculino. Trata-se, em nossa opinião, de uma transferência da língua árabe padrão (L1) e, eventualmente, do dialeto marroquino, visto que o género do substantivo “café” nesta língua e a sua variante são de género feminino. Evidentemente, não julgamos este tipo de desvio como sendo expetável para quem acha ter bons conhecimentos em espanhol (LE2) e/ou no francês (LE1), sendo que, nestas línguas, o género do substantivo é masculino (ex.: el café; le café). Deste modo, embora tenham a percepção do excelente e/ou muito bom no domínio do francês (LE1), os desvios cometidos por alguns sujeitos do Grupo 2 poderão ser um indicador da existência de estruturas fossilizadas (Hale, 1988; Ellis, 1994; Han, 2004) nesta língua que, por sua vez, é potencialmente transferível para o português (LE3).

#### **7.2.2.2. Preposições**

Tal como demonstram os dados obtidos expostos na Tabela 45, o uso das preposições parece ser outra área problemática para os alunos marroquinos de português (LE3), sobretudo para os sujeitos do Grupo 1. A este propósito, recordamos que, nesta subcategoria, ambos os grupos produziram desvios (21 ocorrências), a sua maioria (18 desvios; 86%) foi realizada pelo Grupo 1 face ao insignificante número de desvios (3 desvios; 14%), cometidos pelo Grupo 2. Em concreto, os 18 desvios que foram identificados na interlíngua dos sujeitos do Grupo 1 são causados pela omissão (10 ocorrência), pela adição (5 ocorrência) e pela falsa seleção (3 ocorrências); enquanto que no Grupo 2 detetamos apenas 3 desvios relacionados com a omissão (2 ocorrências) e apenas 1 relacionada com a falsa seleção. Esta diferença quantitativa observada entre o número de desvios verificados na produção de ambos os grupos explica-se pela expressiva



influência da língua espanhola (LE2) na escrita do português do Grupo 1, língua que não faz parte do repertório linguístico-comunicativo do Grupo 2. Não obstante, urge referir que, de um ponto de vista qualitativo, os sujeitos de ambos os grupos demonstram uma dificuldade comum e partilhada, consistindo na omissão da preposição “de” que, segundo a norma da língua portuguesa, se coloca depois do verbo “transitivo indireto”, “gostar” e que adota a estrutura seguinte: (Gostar + de + infinitivo). Vejam-se alguns exemplos selecionados:

### **Grupo 1**

- (87) Não gosto (...) [de] ficar em Fez durante o mês de Agosto.
- (88) O meu pai gosta (...) [de] estar sempre no jardim.
- (89) Gosto muito (...) esta [desta] zona.
- (90) Gosto (...) o [de] judo.
- (91) O Filipe gosta (...) [de] viver com a avó.

### **Grupo 2**

- (92) Eu gosto (...) comer sempre pão.
- (93) Gosta (...) viver com a avó.

Através deste exemplo, é possível que a omissão da preposição “de” na língua portuguesa se reporte, também aqui, à marcação, que a caracteriza. É sabido que os verbos “gustar” na língua espanhola e “aimer” na língua francesa são transitivos diretos, não exigindo, por isso, a preposição “de” (ex. Me gusta quedar ...; J’aime rester ... etc.).

Ainda em relação à omissão das preposições, destaca-se um outro desvio no qual o sujeito 03 omite a preposição “a” na perífrase.

- (94) os meus **irmões** [irmãos] estão (...) estudar.

Desta forma, o sujeito 03, para além de cometer um desvio na formação do plural, omite a preposição “a” cuja presença, indicando uma ação durativa e continuada, é necessária antes do verbo no infinitivo. Assim, interpretamos este desvio como sendo uma possível transferência parcial da estrutura do gerúndio da língua espanhola, cuja estrutura sintática não admite a preposição “a”, colocada depois do auxiliar “estar”, flexionado (ex. mis hermanos están trabajando).

Em contrapartida, não foi identificado nenhum desvio deste tipo na interlíngua dos sujeitos do Grupo 2 porque, provavelmente, a estrutura morfossintática do gerúndio na língua francesa (ex.: mes frères, ils sont en train de travailler), que é a LE1 dos sujeitos, é diferente da perífrase do português (ex. os meus irmãos estão a trabalhar). A influência da

língua espanhola (LE2) é, igualmente, visível em verbos regidos de preposições, que em português não a têm ou cuja preposição é distinta. A título de exemplo, os sujeitos 04 e 05 do Grupo 1 cometem desvios, adicionando a preposição “a”, como se verifica nestes exemplos:

(95) ... vou a [vou] ter os exames.

(96) ... vou a [vou] praticar o deporte.

Para quem conhece algumas características da língua espanhola, é fácil deduzir que os sujeitos transferem a perífrase desta língua (*ir + a + infinitivo*), estrutura sintática que, como se observa nos exemplos (95) e (96), exige a preposição “a” antes do infinitivo do verbo principal da perífrase. Por sua vez, outros sujeitos deste grupo, nomeadamente os sujeitos 02 e 04, adicionam a preposição “a”, tal como exigem os verbos na língua espanhola “ayudar” e “atender”. Como se sabe, ao contrário da língua espanhola, o verbo “ajudar” e “atender” são considerados transitivos diretos, prescindindo da preposição “a”:

(97) Ayudo a [a] minha família.

(98) Ele precisa de mim para atender aos [os] clientes.

É importante referir que verificamos na produção escrita de ambos grupos um outro tipo de desvio causado pela falsa seleção da preposição, nomeadamente nos verbos que expressam ideia de movimento, em que se descreve o meio de transporte:

#### **Grupo 1**

(99) Ela vai à faculdade em [de] autocarro e depois em [de] metro.

(100) Volto para casa em [de] autocarro.

#### **Grupo 2**

(101) O António vai para a faculdade em [de] autocarro.

Estes desvios cometidos na seleção da preposição pelos sujeitos 04, 06 e 11 poderão estar relacionados com a influência do espanhol (LE2) cujo verbo “ir”, neste tipo de frases, exige, ao contrário do português (LE3), a preposição “en” (ex. Ella va a la escuela en autobús y luego en metro; Vuelvo a casa en autobús). Acresce, igualmente, que o verbo “aller” da língua francesa, a LE1, admite a preposição “en”. O mesmo se pode aplicar ao verbo “volver” em espanhol, que, ao contrário do português, admite a preposição “en” (ex. vuelvo a casa en el autobus).

### 7.2.2.3. Colocação pronominal

Como consta nas gramáticas da língua portuguesa, o pronome clítico na língua portuguesa europeu pode ser colocado antes do verbo (próclise), no meio do verbo (mesóclise), ou depois do verbo (ênclise), existindo regras para cada uma dessas situações (cf. Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2003). O desconhecimento destas regras e/ou falta da sua prática para o uso dos pronomes clíticos, aliado às características das línguas que formam o repertório, leva os sujeitos de ambos os grupos a cometer desvios, com destaque para a seleção inadequada da forma da ênclise em detrimento da próclise ou vice-versa. Como já referimos, e como se ilustra na Tabela 45, os sujeitos do Grupo 1 produzem 7 (54%) na colocação dos clíticos face aos 6 (46%) cometidos pelo Grupo 2 o que revela, evidentemente, um certo equilíbrio quantitativo.

Começando esta análise pelos exemplos em que o pronome ocorre em posição proclítica em vez de enclítica, notamos que os sujeitos de ambos os grupos cometem os desvios seguintes:

#### Grupo 1

(102) **Me levanto** [levanto-me] às sete horas ...

(103) **Me sento** [sento-me] à mesa ...

#### Grupo 2

(104) **Me levanto** às oito horas.

(105) **Me chamo** [chamo-me] Mohamed.

Como se pode observar através dos exemplos produzidos pelo sujeito 05, este parece-nos transferir a estrutura morfossintática da colocação pronominal reflexo e/ou recíproco<sup>63</sup> que caracteriza o espanhol (LE2) e o francês (LE1), línguas conhecidas pelo sujeito 05 (ex.: Je me lève ...; Je m'assois à table ...) para o português (LE3). Porque o sujeito 10 não tem conhecimento da língua espanhola, é provável que a sua frase, em português, seja construída com base na língua francesa (LE1), onde, nos verbos pronominais se emprega próclise (ex.: Je me lève ...; Je m'appelle Mohamed).

Nestes desvios afastamos a possibilidade da transferência da língua árabe (L1) porque, por um lado, o verbo “استيقظ” não é pronominal e, por outro, se o sujeito 16 tivesse transferido a estrutura morfossintática do pronome clítico diretamente do árabe – que é

<sup>63</sup> Terminologias aplicam-se “Quando o objecto directo ou indirecto representa a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo, ele é expresso por um PRONOME REFLEXIVO.” (Cunha & Cintra, 1992, p. 281).

relativamente similar ao do português (eu nome **meu** - أنا إسمي) – não teria produzido o tal desvio.

Para além destes desvios, que interpretamos como consequência das influências da LE, outros sujeitos cometem desvios, pela generalização das regras dos clíticos do português europeu. Os exemplos que se seguem evidenciam que os sujeitos privilegiam a ênclise em frases antecedidas pela preposição “para”, que exige a próclise:

**Grupo 1**

(106) Levanto-me muito pronto para preparar-me (...) [me preparar].

**Grupo 2**

(107) Vou dormir à meia-noite para levantar-me [me levantar] muito cedo.

Pelo exposto, deduzimos que, independentemente das variáveis que caracterizam as línguas do repertório dos sujeitos, estes cometem desvios qualitativa e quantitativamente similares causados, tanto pela influência interlinguística, como pela intralinguística, o que nos leva a crer que os mesmos criam hipóteses, partindo de um conhecimento anterior, ou seja, de estruturas já automatizadas nas línguas anteriormente aprendidas e/ou da generalização das regras da própria língua em estudo.

De qualquer modo, embora esta conclusão não se baseia num estudo aprofundado sobre os pronomes clíticos, vai ao encontro de outros resultados, atestando que os aprendentes com menos de um ano de aprendizagem de PLE manifestam uma clara preferência pela ênclise em todos os contextos onde se exige a próclise (Madeira, Xavier, & Crispim, 2006). Por sua vez, esta constatação apoia-se em outros estudos realizados sobre a aquisição do português língua materna (PLM), afirmando que a “ênclise é o padrão de colocação preferido em todos os contextos até por volta dos 42 meses” (Duarte, Matos, & Faria, 1995). No caso do nosso estudo, o mais importante é saber que as generalizações das regras da língua em estudo verificadas acima (ex. 107 e 108) nos permitem, pelo menos, concluir que os sujeitos já estiveram em contacto com o *input* (os pronomes na língua portuguesa), cuja automatização ainda está em curso.

#### **7.2.2.4. Conjunções**

Como já sublinhámos, trata-se de uma das subcategorias em que se evidencia um desequilíbrio nos desvios produzidos por ambos os grupos. Assim, quantificando, pode dizer-se que, do total de 15 desvios, verificaram-se 4 (27%) na interlíngua do Grupo 1 e 11 (73%) na do Grupo 2. Vejam-se os exemplos seguintes:

### Grupo 1

(108) ... a irmã mais velha está a ler o jornal e [,] a irmã mais nova está a **estudar** [estudar] e os pais estão a trabalhar.

(109) Moro com o meu pai e [,] com a minha mãe e com a minha irmã.

### Grupo 2

(110) Ele mora com (...) [o] seu pai e [,] (...) [a] sua mãe e [,] (...) [a] sua avó e (...) [as] suas irmãs.

(111) O Filipe joga às cartas com a sua irmã nova e [,] (...) [a] irmã mais velha está a ler o **journal** [jornal] e [,] (...) [a] sua avó está a fazer malha e (...) seus pais estão a trabalhar.

Pelas características que apresentam estes desvios, interpretamo-los como sendo consequência da influência da língua árabe padrão (L1), na qual é permitida nesta língua a repetição da conjunção <و>, que corresponde à conjunção <e> na língua portuguesa, substituindo a vírgula que se emprega, por exemplo, nas línguas românicas. Na língua árabe, a conjunção <و> desempenha, igualmente, a função de conector que liga os parágrafos. Assim sendo, deduz-se que esta característica sintática da língua árabe (L1) foi transferida para o português (LE3), afetando a coerência do discurso desta última (cf. Paniagua, 2003).

Por um lado, apesar de a ativação das LE (aquelas às quais mais estão expostos no espaço académico e as mais próximas do português) por parte dos sujeitos ser a característica mais predominante na interlíngua dos sujeitos dos dois grupos, isso não significa que a língua árabe (L1) permaneça sempre bloqueada, tal como verificámos no caso do léxico. O árabe (L1) também alcança, de vez em quando, níveis de ativação, sobressaindo no conflito que ocorre entre este e as outras línguas do repertório.

Por outro lado, é possível interpretar que pelo facto de o Grupo 1 ter disponível no seu repertório duas línguas românicas – o francês (LE1) e o espanhol (LE2) – estas auxiliam os seus sujeitos na automatização do uso correto da conjunção na língua portuguesa, como se verifica no número de desvios (4 ocorrência; 27%), contrariamente ao Grupo 2.

Em concordância com esta análise, e tal como sublinhámos em relação aos desvios do léxico, percebemos que o acesso ao conhecimento gramatical na língua portuguesa (LE3), ou seja, “la grammaire d’hypothèses” (Meissner, 2007, p. 7), não se efetua à margem das línguas que integram os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos, tal como sublinha (Flynn, Foley, & Vinnitskaya, 2004, p. 5): “Language learning is

cumulative, all languages known can potentially influence the development of subsequent learning” (cf. Figura 8 - *CCR – Cognitive Chain Reaction*; Fernandes-Boëchat, 2006).

Numa análise seletiva da interlíngua dos sujeitos, ficamos com a ideia de que os alunos marroquinos de ambos os grupos apresentam dificuldades na *automatização das estruturas marcadas* da língua portuguesa, (Larsen-Freeman & Long, 1991; Suisse, 2011; Suisse & Andrade, 2011), com destaque para a omissão do artigo indefinido antes dos possessivos, a colocação pronominal e o uso das preposições. Esta dificuldade, que os sujeitos têm em produzir estruturas marcadas, poderá ser explicada no âmbito da Hipótese do Marcado Diferencial (*Markedness Differential Hypothesis*), pressupondo as estruturas mais marcadas na língua em estudo, em comparação com a L1, aquelas que apresentam mais dificuldades de automatização.

Tal como referimos no caso dos falsos amigos, parece que os sujeitos, também, nos aspetos da morfossintaxe, têm consciência destas dificuldades naturais que confrontam no início da aprendizagem de português (PLE3), nomeadamente a *colocação pronominal* e as *preposições*. (cf. Anexo 3 – respostas: Questão 2 – Parte B). Assim, tais dificuldades podem estar relacionadas com as divergências que se afiguram no uso da colocação pronominal e das preposições entre as línguas que os sujeitos conhecem (ex: francês e espanhol) e o português (LE3) (Hulstijn & Marchena, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1991; Eckman, 1992 [1977]; Schachter 1992 [1974]).

Nesta perspetiva, e tal como foi concluído através da análise dos desvios lexicais, os sujeitos de ambos os grupos, na categoria gramatical, são também capazes de ativar, aquela que é *percecionada* como a mais próxima da língua portuguesa (LE3) (Flynn, Foley, & Vinnitskaya 2004; Bardel, 2006; Leung, 2007a; Rothman & Cabrelli, 2007; Suisse, 2010; Villanueva, 2010; Osório & Pinto, 2012), em concreto o espanhol (LE3), no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, independentemente da ordem da aprendizagem das LE. Isso deve-se, como temos vindo a sublinhar, ao facto destas línguas serem mais utilizadas no espaço académico e em relação às quais os sujeitos julgam ter bons conhecimentos.

Todavia, a percepção da proximidade linguística entre as línguas por parte dos sujeitos não significa, forçosamente, a existência de estruturas semelhantes, como foi observado, por exemplo, em relação ao uso do artigo antes dos possessivo, o uso das

preposições com verbos transitivos diretos [ex. ajudar, atender] que, na língua espanhola, são verbos transitivos indiretos regidos pela preposição “a”.

Para além disso, e pese embora que a mobilização das LE seja bem difundida nos estudos sobre a transferência de uma L3/Ln, a nossa análise prova, como já vimos na categoria lexical, que os alunos marroquinos ativam, igualmente, a língua árabe (L1) e, possivelmente, o seu dialeto, nas construções morfossintáticas (ex. a concordância de género e/ou a repetição da conjunção <و>) (cf. De Angelis & Selinker, 2001; Tossa, 2001; De Angelis, 2005b; Bono, 2008b). No seguimento desta ideia, depreende-se que os alunos marroquinos transferem, eventualmente, estruturas já fossilizadas e/ou cristalizadas das LE para o português (LE3) (Hale, 1988; Nakuma, 1998).

Por um lado, a ativação da língua árabe (L1) não corrobora os resultados obtidos por Vildomec (1963), Tossa (2001) e Kaboré (1983), afirmando, de forma inequívoca, que a L2 é sempre transferível para a L3, mesmo se estas línguas não são similares. Por outro lado, as nossas conclusões confirmam outros resultados, nomeadamente o de Ahukanna, Lundi e Gentile (1981) que atestaram a mobilização esporádica do igbo (L1), por parte de alunos nigerianos de língua francesa (LE2), bloqueando o inglês (LE3) e de Paniagua (2003) que, por sua vez, demonstrou a transferência da estrutura sintática da conjunção do árabe padrão (L1) para o espanhol (LE3), em detrimento do francês (LE1).

Por fim, resta dizer que estes desvios linguísticos verificados na interlíngua dos sujeitos são, dentro da sua variabilidade, sistemáticos (Gass, Sorace, & Selinke, 1999) que não deixam de ser vistos, em termos didáticos, como vimos dizendo, como uma “competência transitória” (Corder, 1992 [1971]), criativa, hipotética e “aproximada” (Nemser, 1992 [1971]) à língua em estudo, o português (LE3). Os referidos desvios, obviamente, fazem parte do processo natural que caracteriza uma etapa de aprendizagem dos sujeitos (Liceras, 1991; Frias, 1992; Brown, 1994; Fernández, 1997; Osório, 2007), dentro do contexto educativo onde se desenvolve.

Aliás, como já dissemos anteriormente, no caso destes alunos marroquinos, o seu conhecimento do português (LE3) pode, pois, ser considerado, ainda nesta fase de aprendizagem, uma competência plurilingue “parcial” e “desequilibrada” “instável” (Coste, Moore, & Zarate, 1997/2009) mas com muito interesse didático, como veremos seguidamente.

### 7.3. Potencialidade da transferência: um contributo para uma didática do plurilinguismo

“Les connaissances de l’individu plurilingue dans une langue ne peuvent être étudiées isolément de ses compétences dans ses autres langues”

(Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 18).

No seguimento do que referimos, a análise da produção escrita dos sujeitos/alunos denota que estes transferem, de uma forma diferenciada, os seus conhecimentos linguísticos das diferentes línguas (L1, LE1, LE2) já suas conhecidas durante o processo de apropriação da língua-alvo, o português (LE3). Assim, este tipo de análise sobre a interlíngua e a transferência – e que teve em conta alguns elementos da biografia linguística dos sujeitos/alunos, bem como o seu contexto educativo – corresponde, em certa medida, à reflexão necessária que qualquer professor de LE necessita de fazer para obter uma maior e melhor compreensão do processo de aprendizagem de uma LE por parte dos alunos plurilingues. Aliás, como já dissemos, a interlíngua dos aprendentes de uma LE deve ser “simultaneamente o ponto de partida, o enfoque e o horizonte das atividades propostas” (Vieira, 1998, p. 75), quando se pretende assumir uma metodologia focada no aluno, no seu repertório linguístico-comunicativo e no seu contexto educativo.

Assim, o professor fica a saber, pela análise das transferências, como os seus alunos gerem o seu repertório, nomeadamente na aprendizagem do português como LE3, os fatores que os levam a mobilizar conhecimentos não apenas da L1 mas também das outras LE previamente apropriadas, e como estas podem ser rentabilizadas nessa nova aprendizagem (Vieira, 1998; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Capucho, 2006; Castellotti & Moore, 2010; Suisse, 2011; Suisse & Andrade, 2011).

Trata-se, como referimos de passagem anteriormente, de uma reflexão que se inspira na *didática integrada* (Roulet, 1980), que, hoje em dia, se afigura como *um conceito polissémico* (Meissner, 2007; Brohy, 2008; Castellotti & Moore, 2010), podendo ser adaptado às novas realidades educativas, em que predominam o multilinguismo social e o plurilinguismo individual, e, por conseguinte, se afiguram sustentáveis para levar a cabo uma *abordagem plural* (Hufeisen & Neuner, 2004; Candelier, 2008). Nesta perspetiva, os alunos poderão mobilizar o seu *repertório plurilingue* de forma simultânea na aprendizagem de uma L3/Ln, inclusive a sua experiência, isto é, “le transfert de leur savoir didactique” (Meissner, 2007, p. 7) e a sua própria capacidade (meta)linguística (veja-se



ainda Figura 3, o Modelo *Faktorenmodell* – Hufeisen, 2000). Assim sendo, consideramos “Le plurilinguisme comme tremplin d’apprentissage” (Castelloti & Moore, 2002, p. 20) de uma LE, aprendida depois de (muitas) outras.

Consideramos esta reflexão didática como necessária dado que, apesar do reconhecimento inequívoco do potencial do plurilinguismo construir uma reivindicação na investigação em DL, os manuais de LE continuam a estar muito “presos” à explicação monolingue das regras gramaticais da língua-alvo sendo que, muitas vezes, estas são apresentadas da mesma forma em que se encontra em qualquer gramática destinada aos falantes/aprendentes ditos nativos. A nossa constatação, também, vai ao encontro daquilo que foi concluído num estudo desenvolvido sobre as “*Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português*”, que apontava, segundo os leitores do IC, que *a maior parte dos manuais não abordam explicitamente as construções que são específicas do português e que distinguem esta língua de outras que lhe são tipologicamente próximas* (Baptista, Costa, Resende, & Pereira, 2007, p.173).

Assim, no seguimento destas considerações, e com base em algumas conclusões obtidas durante a análise dos dados que apresentámos, damos alguns exemplos de *como* se pode valorizar o conhecimento linguístico anterior, por parte do professor, não apenas ao nível da explicação do *input* (discurso e atividades) na aula de LE, mas também ao nível organizativo, ou seja, da distribuição e formação das turmas de LE (Suisse, 2011).

### 7.3.1. Ao nível do discurso do professor

O professor pode explicar o *input* da língua portuguesa, se tal for necessário, mediante a mobilização das *línguas de referência dos alunos plurilingues, fazendo valer a sua experiência de aprendizagem*, no ensino de uma L3/Ln. Esta é certamente a estratégia didática que respeita as características do aluno plurilingue, cuja consciência (meta)linguística lhe possibilita, à medida que incorpora novas línguas no seu repertório, procurar semelhanças (objetivas e subjetivas) entre as línguas já adquiridas e aquela em estudo. Por esta razão, uma das estratégias que não se deve dispensar é a análise contrastiva cognitiva entre as línguas do conhecimento dos alunos, implicando-os, assim, na construção do seu conhecimento e, ainda, da eventual autonomia (Vieira & Moreira, 1993; Vieira, 1998; Carton, 2011), rompendo com a chamada aula de LE tradicional (professor emissor – aluno recetor), privilegiando a interação entre o professor e os alunos.

A nossa reflexão didática pretende, portanto, mobilizar, numa perspetiva construtivista, *as línguas de referência dos alunos que são, como já mencionámos*, o árabe padrão (L1), para ambos os grupos, o espanhol (LE2), no caso do Grupo 1 e o francês (LE1), no caso do Grupo 2. Estas línguas são aquelas que são mais automatizadas e face às quais os sujeitos têm maior exposição e motivação científica para a sua aprendizagem, fatores que lhes conferem uma presença constante na memória de longo prazo e operativa (Izquierdo, 2002; Martins, 2012), estando prontas a ser ativadas por forma a fazer a ponte com a língua em estudo. Esta ideia encontra-se sistematizada na tabela seguinte:

**Tabela 47 – Línguas de referência do Grupo 1 e Grupo 2 de acordo com o estudo empírico**

Fatores que ativam as línguas de referência dos sujeitos	Grupo 1	Grupo 2	Grupos 1 e 2
	Espanhol (LE2)	Francês (LE1)	Árabe padrão (L1)
Perceção da proficiência na escrita	+	+	+
Perceção da proximidade com o português	+	+	+ -
Exposição e uso recente	+	+	+
Motivação científica	+	+	-

Para atingir este objetivo, a nossa reflexão didática que pretende conciliar aspetos linguísticos e cognitivos apoia-se no conceito de *Noticing Hypothesis* (Schmidt & Frola, 1986; Schmidt, 1990, 2001), assumindo, em certa medida, a existência de uma certa interface entre a aprendizagem (conhecimento explícito) e a aquisição (conhecimento implícito), podendo esta ser alcançada, por parte dos alunos, através da sua atenção no momento da receção do *input* e, posteriormente, através da realização de atividade de automatização.

Resumidamente, a *Noticing Hypothesis* pressupõe que o aprendente deva dispensar a sua atenção para registar cognitivamente alguma informação nova durante a exposição da LE (através da interação com os nativos e/ou instrução explícita formal) o que lhe permite que o conhecimento linguístico de uma informação nova se internalize e se verbalize numa outra situação futura, através da produção oral e/ou escrita da língua-alvo (*output*) (Schmidt & Frola, 1986; Schmidt, 1990).

Em estudo posterior Schmidt (1995) especifica que o grau da consciência do aprendente apresenta três níveis cognitivos diferentes: (i) perceção (*perception*) que remete

para uma organização mental de eventos externos e representações internas; (ii) registo cognitivo (*noticing*), que se refere à situação de registar, notar ou dispensar atenção consciente a algum aspeto linguístico por forma a ser, posteriormente, capaz de ser produzido; (iii) compreensão (*understanding*), através da qual se demonstra reconhecimento, por parte do aprendente, de algum princípio, regra ou padrão da língua no saber processual (Schmidt, 1995, p. 29).

Em outro estudo, Ellis e Schmidt (1997) consideram o *noticing* como sendo um registo consciente (induzido pela instrução), que requer um grau de *atenção* e, por isso, só é possível atingi-lo através da instrução explícita “forçada” e/ou guiada pelo professor. Estes autores acrescentam que *a frequência e a repetição* da mesma informação linguística (input) permite que esta passe da memória de curto prazo para a de longo prazo (Robinson, 1995).

Face ao exposto, e como se destaca na Figura 16, na reflexão didática consideramos que a primeira perceção dos alunos do *input* pode ser apresentada durante a explicação inicial do professor com base na informação existente nos manuais; o *noticing* é alcançado graças à máxima atenção dos alunos acerca de alguns aspetos do *input*, o que, a nosso ver, pode ser realizável, através da explicação contrastiva e/ou comparada entre as suas línguas de referência e a língua em estudo. Adicionalmente, e com o intuito de captar ainda mais a atenção dos alunos, o professor pode pedir-lhes a sua colaboração, solicitando-lhes reflexões metalinguísticas acerca de uma das línguas do seu repertório e a nova língua em estudo.

Por fim, a compreensão (*understanding*) pode ser avaliada através de diversas atividades práticas, relacionadas com um determinado aspeto do *input*, e através das quais se pode verificar se os alunos já dominam, ou não, uma regra da língua em estudo. Para sistematizar melhor o que acabamos de expor, apresentamos a figura seguinte:

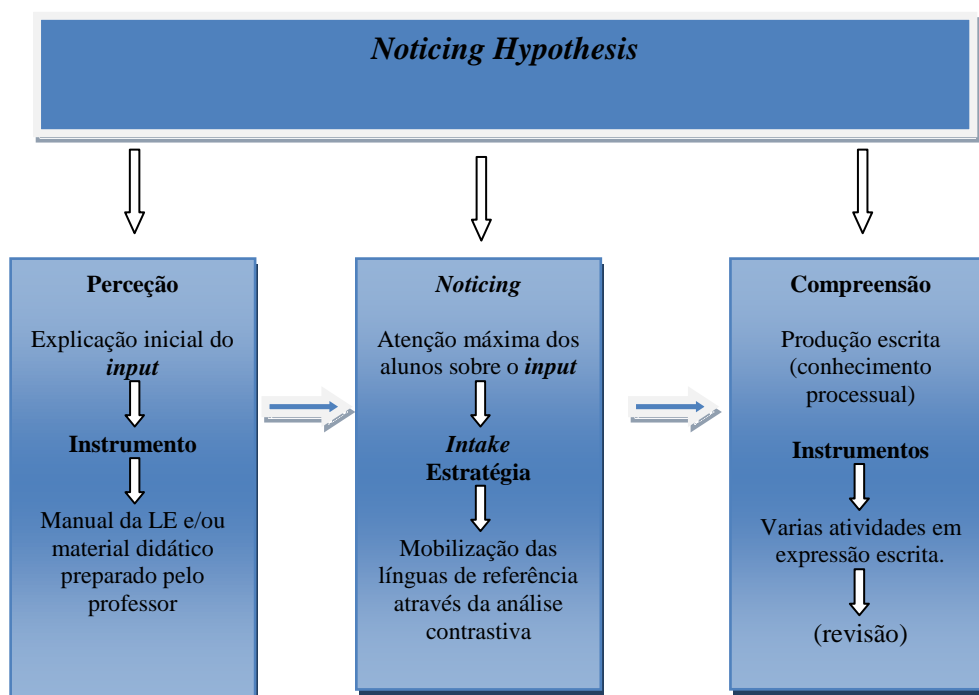


Figura 16 – Aplicação do *Noticing Hypothesis* em aula de LE

Como foi identificado, durante a análise da interlíngua de alguns sujeitos, estes, ao nível lexical, não controlam diferenças subtis no que respeita aos grafemas que produzem os sons nasais no português e no espanhol, nomeadamente nas palavras funcionais (ex; *con/com*, *en/em*, *sin/sem*, *un/um*, *una/uma*). Neste caso, o professor de LE poderá adotar várias estratégias (explicativas) que se relacionam com a explicação do *input*, focando aspetos da morfologia de tais palavras para uma primeira percepção dos alunos. O professor deve orientar e/ou controlar a *atenção* dos alunos, procurando salientar o contraste que existe entre a sua língua de referência e a língua em estudo. Primeiro, realça-se o contraste dos grafemas que produzem os sons nasais, em ambas as línguas – tal como se constata nos exemplos supra apresentados. Segundo, com o intuito de *captar a atenção* dos alunos, o professor poderá solicitar-lhes que pronunciem tais palavras, em espanhol e em português, ou, se for necessário, optando por outras, que tenham as mesmas características morfológicas.

Durante esta atividade de reflexão metalinguística, espera-se que os alunos consigam apontar e registar, progressivamente, as diferenças morfológicas e fonéticas entre o espanhol (LE2) e o português (LE3). Esta explicação do professor, que envolve os seus

alunos bem como o seu repertório na aprendizagem, pode ajudá-los a atingir um grau de consciência elevado, podendo, assim, ocorrer o *noticing*.

Além disso, não se pode negligenciar, aliás como os alunos referiram, o recurso à L1, o árabe padrão e/ou mesmo ao dialeto marroquino (*dārija*), para captar a sua atenção. A este respeito, importa fazer simples referência, por parte do professor, à língua árabe, especificando, por exemplo, que, enquanto na nasalização das palavras funcionais, na língua espanhola, predomina o grafema <n> (correspondente à letra ن), na língua portuguesa sobressai o grafema <m> (correspondente à letra م) o que pode ser, a nosso ver, decisivo para a ocorrência do *noticing*.

Por outro lado, para além das palavras funcionais, também a interlíngua dos sujeitos demonstra que estes têm dificuldade na ortografia de algumas palavras devido à *sua percepção* da semelhança morfológica e (parcialmente) fonética entre o espanhol e o português, em substantivos como os seguintes: “universidad\_/ universidade; facultad/faculdade, entre outros.

Como já frisámos durante a análise destes desvios, o professor tem como missão identificar e explicar as diferenças ortográficas e fonéticas, tomando em conta a língua de referência dos alunos, neste caso o espanhol para o Grupo 1. Para tal, o professor, num primeiro momento, deve apresentar a forma dos substantivos, quer em espanhol quer em português, sublinhando e/ou destacando as diferenças morfológicas existentes.

Durante a sua explicação, e para captar ainda mais a atenção dos alunos, convém que o professor aponte as diferenças mais relevantes; a título de exemplo, referindo que o substantivo “facultad” na língua espanhola se escreve com o grafema <t> (produzindo o som [t] apicodental, oclusivo, não vozeado – e que termina com <d>), ao passo que, em português, “faculdade” se escreve com o grafema <d>, (representando o som [d], apicodental, oclusivo, vozeado, mas que termina com a vogal <e>).

Além disso, a referência e a insistência – por parte do professor – dadas às terminações (ex. universidad /universidade) destes substantivos é algo recomendável, visto que, ao nível da oralidade, este aspeto ortográfico não apresenta qualquer diferença.

Com o intuito de reforçar a sua explicação e elevar o grau da atenção dos alunos para as diferenças existentes entre o português e o espanhol, o professor propõe-se ainda a fornecer outros exemplos transparentes similares (ex: comunidad/ comunidade; crueldad/

crueldade; humildad/humildade; prosperidad/prosperidade; rivalidad/rivalidade; unidad/unidade; serenidad/serenidade).

Em outros desvios de transferência cometidos pelos sujeitos do Grupo 1, notámos alguns traços morfológicos (ditongos) do espanhol nas palavras da língua portuguesa. Assim, o professor, na sua explicação inicial, pode usar a estratégia do confronto e contraste linguísticos, destacando as diferenças (ex: “tempo/tiempo”; “sempre/siempre”, “escuela/escuela”; *fora*/fuera; estudar/estudiar). Numa segunda fase, o professor, com vista a realçar essas diferenças e a elevar a consciência linguística e atenção dos alunos, poderá insistir nessa ideia, salientando, por exemplo, que, em português, essas palavras não contêm, ao contrário do que acontece com o espanhol, o ditongo crescente (ex. tiempo).

A explicitação, por parte do professor, destas diferenças, fonéticas e morfológicas, permite aos alunos terem, gradualmente, a consciência de que, para além das semelhanças que partilham os dois idiomas (espanhol e português), existem também outras diferenças a registar, facto que ajuda a não as esquecer. Tal como dissemos em relação aos outros exemplos, é importante envolver a participação dos alunos tanto ao nível da oralidade como da escrita, por forma a reforçar a sua *atenção* sobre os aspetos do contraste linguístico que caracterizam ambas as línguas.

Verificámos, igualmente, que alguns alunos do Grupo 2 mobilizaram o seu conhecimento do francês (LE1) para aceder ao léxico da língua portuguesa, com destaque para os dígrafos consonânticos (<mm>, <nn>, <pp>, <ff>, <tt>). Estes desvios ortográficos, que foram identificados na interlíngua dos sujeitos no léxico (ex, commerciante/comerciante; apprender/aprender; difficuldade/dificuldade; littérature/literatura), afiguram-se como um dos aspetos a que o professor deve dedicar maior atenção na sua explicação quando aborda os dígrafos na língua portuguesa durante as suas primeiras aulas. Assim, a primeira perceção que os alunos devem ter sobre este *input* (sobretudo aqueles que têm um conhecimento automatizado da língua francesa) é que, ao contrário do que acontece aqui, os grafemas <m>, <p>, <f>, <t>, na língua portuguesa, nunca formam dígrafos (ex. “comerciante”, “aprender”, “dificuldade”, “literatura”), à exceção do <ss>, <rr> e <nn> (ex. “professor”; “carro” e “connosco”).

Como já mencionámos, alguns sujeitos do Grupo 2 porque mobilizaram o seu conhecimento automatizado da língua francesa (LE1), acabaram por não cometer nenhum desvio ortográfico na língua portuguesa (LE3). Isso não aconteceu com o Grupo 1 que,

pelo bloqueio e/ou desativação da língua francesa (LE1), transferiu traços ortográficos característicos no espanhol, como no caso da consoante <s> ex.pasado/passado; possibilidade/ possibilidade].

Partindo dos desvios verificados na interlíngua dos alunos do Grupo 2, parece-nos importante consciencializá-los, por exemplo, com o facto de a língua portuguesa, ao contrário do que acontece no francês, ter perdido, na sua evolução linguística o dígrafo <ph> (ex, pharmacêutica), utilizando-se em vez, o <f> (ex. farmacêutica). Curiosamente, este tipo de desvio ortográfico não ocorreu na produção escrita do Grupo 1 porque, ao terem bloqueado o francês (LE1), a influência do espanhol tornou-se mais benéfica.

Para reforçar a sua explicação e aumentar a atenção dos alunos para as diferenças morfológicas, existe sempre a possibilidade do professor e dos alunos, conjuntamente, construir uma lista de palavras que contenham o dígrafo <ss> em português e as suas correspondências em espanhol. O professor pode incluir, aqui, outras palavras com o dígrafo <ch> (formado por dois grafemas diferentes), característica ortográfica que é partilhada pelo português e pelo espanhol, no caso do Grupo 1, e pelo francês, no caso do Grupo 2. Esta atividade de reflexão metalinguística proporciona aos alunos tomarem maior consciência no que toca às semelhanças e diferenças dos dígrafos entre as línguas, espanhola e francesa, no confronto com o português.

Com objetivo de avaliar a compreensão dos alunos recomenda-se a realização de exercícios focados na forma, através dos quais os alunos podem produzir tais palavras.

Relativamente aos desvios gramaticais, estes reportam-se às estruturas morfossintáticas marcadas e específicas da língua portuguesa, facto que as distingue das línguas de referência que se verificaram na sua interlíngua. Aqui notaram-se maiores dificuldades por parte dos alunos e falta de automatismo de ambos os grupos na sua produção no que refere, por exemplo, à *omissão do artigo* (antes dos pronomes possessivos), da preposição “de” antes do verbo “Gostar”, da adição da preposição “a” nas perífrases [ir + verbo] e [estar + infinitivo], da falsa seleção da preposição [ir + de + meio transporte] e na colocação dos pronomes clíticos. Por este motivo, torna-se necessária uma reflexão didática que sugira estratégias para explicar estas estruturas marcadas partindo das línguas que os alunos conhecem.

Com efeito, um primeiro aspeto a destacar pelo professor aos seus alunos, para uma abordagem inicial será o facto de o verbo “gostar” na língua portuguesa ser um verbo

transitivo indireto, exigindo, por isso, uma preposição “**de**”, colocada depois do verbo e antes do infinitivo ou substantivo (ex Gostar + de + infinitivo; Gostar + de + substantivo). Embora, o que acabamos de explicitar seja claro, poderá não ser suficiente para a ocorrência do *noticing* e, por isso, é recomendável captar ainda mais a atenção dos alunos, efetuando, para este efeito, uma análise contrastiva entre a estrutura que está a ser explicada – o uso do verbo “gostar” – na língua portuguesa e nas suas línguas de referência. Em suma, o professor deve chamar a atenção dos alunos na sua explicação, em momentos diferentes, para o facto de que, ao contrário do francês e do espanhol, o verbo “gostar”, na língua portuguesa, exige a preposição “de”. Por outro, a explicação contrastiva apresentada deve ser acompanhada, se possível, com exemplos, nas três línguas, registando e identificando as divergências [ex. j’aime voyager – j’aime le voyage; me gusta viajar – (a mi) me gusta el viaje; gosto de viajar].

De notar, ainda, algumas dificuldades sentidas pelos sujeitos no que se refere à omissão do artigo definido (ex. **o** meu carro; **a** minha caneta; **os** meus carros; **as** minhas canetas), antes dos pronomes possessivos na língua portuguesa, características que são inexistentes no espanhol e no francês, as línguas de referência dos alunos. Esta observação, que atesta as ligeiras diferenças, constitui a primeira “*démarche*” para captar a atenção dos alunos durante a correção e/ou explicação por parte do professor e é, possivelmente, através dela que se concretiza a compreensão do *input*.

Contudo, esta estrutura marcada não deve ser encarada como uma regra estável e conclusiva, pois depende muito da construção sintática da frase, aspeto que convém ser explicado pelo professor. Nesta perspetiva, e atendendo ao que figura nas gramáticas do português para estrangeiros (cf. Oliveira & Coelho, 2013), nos grupos nominais – que se iniciam com um artigo indefinido – o pronome possessivo surge depois do nome (ex. um amigo **meu** mora no Brasil). Do mesmo modo, o pronome possessivo não leva o artigo definido quando funciona como um predicado (ex. O livro é **meu**) (Oliveira & Coelho, 2013, p. 64). A este respeito, o professor pode chamar a atenção dos alunos para o facto de o uso do possessivo na língua portuguesa, nos exemplos supramencionados ser (relativamente) similar ao do árabe, na medida em que nesta língua o possessivo é um sufixo que se coloca no final dos substantivos (ver Anexo 7 – Características do possessivo na língua árabe).



Numa segunda fase, e após consciencializar os alunos sobre aspetos linguísticos, que se referem à presença, ou ausência, do artigo definido e o seu uso com os pronomes possessivos, segue-se a explicitação das outras características gramaticais do uso do possessivo na língua portuguesa, fazendo a comparação com as línguas que os alunos já conhecem. Assim, é importante que o professor explique aos alunos que o pronome possessivo na língua portuguesa “concorda em género e número com o possuído e em pessoa com o possuidor do objeto”. Seguidamente, para que se proporcione a ocorrência do *noticing*, o professor propõe aos alunos que façam uma comparação entre as características do possessivo na língua portuguesa e nas suas línguas de referência. Este envolvimento dos sujeitos na sua aprendizagem pode ajudar, por exemplo, os alunos do Grupo 1 a concluir que, ao contrário do português, na língua espanhola não se regista a concordância ao nível do género entre o possessivo e a pessoa e o objeto possuído (ex. *mi profesora* / a minha profesora, **mi** profesor / o meu professor). Diferentemente do espanhol, os alunos que têm conhecimento na língua francesa, podem perceber que o pronome possessivo, nesta língua, tal como o português, muda conforme o género e o número do objeto (feminino, masculino, plural) e a pessoa relativamente a quem se quer indicar a posse (ex. *ma fille* / a minha filha; *ma mère* / a minha mãe; *mon père* / o meu pai).

Importa sublinhar que – pelos resultados obtidos no que respeita os desvios verificados na colocação de alguns pronomes clíticos dos verbos (ex. lavar-se, tratar-se) – estes fazem parte das dificuldades linguísticas, manifestadas pelos alunos marroquinos, na fase inicial da sua aprendizagem da língua portuguesa, levando-os a selecionar, inadequadamente, a forma da ênclise em detrimento da próclise e/ou vice-versa (Suisse, 2011). A causa principal destes desvios relaciona-se, a nosso ver, com as características gramaticais das línguas românicas, o francês e o espanhol, que não apresentam a ênclise (colocação do clítico depois do verbo), independente da posição sintática, onde se encontra o verbo. À luz disso, a primeira tarefa do professor é explicitar aos seus alunos as regras que regem a colocação do pronome clítico na língua portuguesa antes do verbo – próclise – (p. ex. quando os verbos promoninais sejam antecidos das expressões negativas, conjunções subordinadas, advérbios, pronomes relativos, demonstrativos e indefinidos, frases interrogativas, exclamativas ou optativas – que exprimem desejo, etc.). Estas regras devem ser apresentadas e explicadas com o apoio de exemplos concretos.

Com o propósito de avaliar a *compreensão* dos alunos no que respeita à apropriação das diferenças entre as línguas de referência dos sujeitos e a língua em estudo, o professor deve planejar e aplicar vários tipos atividade como, por exemplo, de julgamento (verdadeiro/falso), nas quais os alunos têm de corrigir o uso lexical (forma e significado) e gramatical inadequado. Nestas atividades, realizadas durante as aulas e/ou em outros horários dedicados à tutoria, os alunos poderão, ainda, justificar as suas opções de correção, para avaliar o grau de compreensão e automatização de um determinado aspeto linguístico, a nível declarativo e processual.

Ainda, e tal como sugerimos em Suisse (2011, p. 181), julgamos pertinente a realização regular de atividades de tradução do espanhol/francês ou inclusivamente do árabe padrão, se for necessário, para o português, focando, nomeadamente, as estruturas marcadas e específicas desta última língua (verbo gostar + de), (verbo viajar + de), (uso do artigo com o possessivo), (colocação pronominal: próclise, mesóclise, ênclise) e (infinitivo pessoal). Estas atividades com abordagem plurilingue permitem, primeiro, ao aprendente, desenvolver a consciência metalinguística e, segundo, criar automatismos e estratégias para uma melhor compreensão e prática destes conteúdos.

Além dessas medidas acima mencionadas, o professor poderá sugerir outra atividade, tal como a da revisão, que visa o desenvolvimento das capacidades avaliativas e reflexivas dos alunos acerca dos seus erros/desvios causados pelas transferências linguísticas – estudo a desenvolver futuramente. Com esta medida, o professor envolve os seus alunos no processo da correção – mediante a qual se mobilizam certamente a sua consciência metalinguística – e que tem como objetivo aperfeiçoar a sua escrita em LE (Barbeiro, 1999; Bialystok, 1991; Cassanny, 2006; Osório, 2007; Carinhas, 2012).

Ora, o sucesso da explicação dos conteúdos, através da mobilização das línguas que constituem o repertório, e da implementação das atividades plurilingues, acima sugeridas, dependem também da dimensão dada à caracterização do perfil linguístico que tem efeito direto no momento de organizar as turmas dos alunos de uma LE.

### **7.3.2. Ao nível organizacional**

Tal como evidenciámos neste estudo, a biografia linguística dos alunos – elaborada a partir de inquéritos, entrevistas ou conversa informal – é outro aspeto a ter em conta não apenas para explicar os fenómenos observáveis na interlíngua mas também na formação das turmas de uma LE. Assim, a biografia linguística dos sujeitos não se deve limitar

apenas à L1, como tem sido “uma prática adotada nas universidades portuguesas nos últimos anos nos cursos de PLE” (Suisse, 2011) na seleção das turmas, mas, também, deve apoiar o seu conhecimento nas outras LE, (primeira ou segunda), e no grau de exposição (número de anos de aprendizagem – uso recente) e no nível de proficiência nas mesmas. Exemplificando esta ideia, se a aprendizagem ocorrer num contexto *exolingue* seria pertinente constituir uma turma de alunos oriundos de países falantes de espanhol e, eventualmente, de outras nacionalidades que estudaram a língua espanhola como LE e na qual têm algum domínio. Do mesmo modo, poder-se-ia selecionar uma turma de alunos que tivessem, por exemplo, o francês como língua de referência, tanto para os nativos (franceses, canadianos, belgas, etc.) como para aqueles que vêm dos países africanos (ex. Marrocos, Argélia, Tunísia, Senegal, Costa de Marfim, etc.).

Assim, esta medida de índole organizativa, que uniformiza, em certa medida o perfil linguístico dos alunos, é muito relevante porque permite ao professor controlar algumas variáveis, tais como a proximidade e proficiência linguísticas e isso, por sua vez, torna mais fácil e eficaz a mobilização do repertório dos seus alunos na nova aprendizagem. Recordamos que, muitas vezes, os alunos mostram maior capacidade metalinguística nas LE, pois são aquelas que são utilizadas no contexto formal, em processo explícito. A este propósito, no âmbito dos estudos de L3, foi desenvolvido, como resultado da Cooperação entre o Centro Europeu das Línguas Vivas de Graz e o Instituto Goethe de Munique, o projeto «*Apprendre efficacement plus d’une langue – l’enseignement et l’apprentissage d’une langue tertiaire en Europe (...) l’allemand comme deuxième langue étrangère après l’anglais*» (cf. Hufeisen & Neuner, 2004) que teve como objetivo promover o ensino do alemão (LE2 /L3) com base na proximidade entre este e o inglês (LE1/L2), em vários países europeus.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a reflexão, apresentada no fim deste estudo, procurou fornecer algumas orientações, recursos e possibilidades que permitem ao professor de LE mobilizar e potenciar o repertório e a competência plurilingues dos seus alunos na aprendizagem de uma nova LE. Deste modo, demarcamo-nos do ensino de uma LE que utiliza metodologia tradicional, promovendo o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos, bem como de uma (certa) autonomia (saber aprender), que lhes permite selecionar de entre os conhecimentos linguísticos anteriores (L1, LE1, LE2), aqueles que são úteis e valiosos para acelerar a compreensão da norma da LE em estudo, e

descartar, se é possível, os que podem fossilizar a sua aprendizagem, “prejudicando” e/ou atrasando o seu progresso.

Com esta reflexão didática não se pretende pôr em causa as competências parciais e evolutivas dos alunos de LE – que se vão construindo ao longo da aprendizagem – mas, antes pelo contrário, somos da opinião de que o conhecimento linguístico anterior, que mobiliza os desvios de transferência (inter)linguística, poderá, também, constituir, um potencial cognitivo – claro se for aproveitado de uma forma sistematizada – ajudando, desta forma, os alunos a descobrir os princípios que comandam o sistema e o funcionamento de qualquer língua, acelerando a sua aprendizagem. Aliás, esta posição, que se foca nos produtos e resultados, faz parte, também, pensamos nós, das responsabilidades e do compromisso científico e educativo do professor para com os alunos.

Contudo, estamos conscientes de que a mobilização das línguas do repertório dos alunos na sala é considerado *per si* um desafio científico, pois exige que os professores de PLE tenham uma formação especializada na área do ensino das LE que contemple não apenas o domínio explícito da língua que ensina mas também outros conhecimentos transversais e multidisciplinares, que englobam conteúdos teóricos e práticos da linguística, psicolinguística, sociolinguística, etc. (Andrade & Moreira, 2002; Perrenoud, 2002; Grosso, 2006; Chiss, 2009). Mas estas áreas disciplinares, a nosso ver, não devem ser incluídas no currículo dos cursos de especialização de PLE, de outras línguas, e/ou de formação de professores, isoladamente, mas, sim, em unidades curriculares direcionadas para a explicação do processo de aprendizagem de uma LE, bem como dos fatores que intervêm no mesmo (p.e. reconhecer as dificuldades das estruturas marcadas de uma LE através da biografia linguística dos sujeitos, relacionar o efeito da exposição e uso recente de uma LE, proficiência linguística, motivação na aprendizagem da mesma com questões de memória operacional e de longo prazo etc.).

Neste sentido, é importante o professor conhecer as principais teorias sobre os processos de aprendizagem de LE, incluindo os estudos da IL desenvolvidos na área de L3, porque estes últimos explicam não apenas o processo de aprendizagem da LE mas também os produtos linguísticos, as competências parciais e desequilibradas em evolução, etc.

É importante realçar, também, que a compreensão da interlíngua produzida pelos alunos plurilingues passa, necessariamente, pelo conhecimento aprofundado da biografia linguística, bem como pelo contexto onde se desenvolve a aprendizagem.

Além disso, o conhecimento de estudos sobre a IL realizados na área da aquisição de L3, permite ao professor possuir, para além da teoria da aquisição verbal, uma cultura linguística e/ou domínio passivo de outras idiomas com os quais nunca havia contactado (ex. árabe, chinês, russo, japonês, persa, coreano, etc.), descobrindo, igualmente, novas características que podem ser úteis, na ação didática.

Por fim, a revisão dos estudos da IL e da transferência poderá, ainda, confrontar, a nosso ver, o próprio professor sobre a sua própria experiência como (antigo) aprendente de LE (L2, L3, etc.), constituindo isso uma vantagem, a ser utilizada em sala de aula, mesmo quando se ensina apenas uma língua (Aronin & Ó Laoire, 2003).

## Síntese

Neste capítulo, com base nas informações obtidas acerca da biografia linguística dos sujeitos na análise aberta, procurámos responder, numa análise axial e seletiva, à questão de investigação principal que visa *compreender os fatores* que levam os sujeitos a transferir e/ou bloquear as línguas do repertório na apropriação do português (LE3), tanto nas suas perceções (saber declarativo), bem como na produção escrita (saber processual). Além disso, através da análise da produção escrita (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> atividades em português) dos sujeitos, mostrámos como se manifestam os desvios na transferência linguística procedente das línguas do repertório.

Com efeito, os resultados iniciais deixaram transparecer que a perceção dos sujeitos sobre o contributo do repertório, ou a inexistência deste, na apropriação do português (LE3), depende, em linhas gerais, da conjugação de vários fatores, tais como a proficiência e a proximidade linguística, entre as línguas em contacto e, sobretudo, a exposição e o uso recente das línguas.

Efetivamente, ficou explícito que o árabe padrão (L1), embora seja uma língua semita, constitui, na perspetiva dos sujeitos, uma mais-valia, na apropriação do português, sobretudo a nível fonético e lexical e, num grau menor, a nível sintático.

Deste modo, assinalámos que a forte perceção dos sujeitos acerca da importância do árabe padrão (L1) na assimilação de sons em português, facilitando a sua leitura, é guiada pela explicação transmitida pelo professor, nas primeiras aulas, através do estabelecimento de bases de comparação entre alguns sons da língua portuguesa (ex. pronúncia das nasais e da letra <S> em várias posições nas palavras em português) e do árabe padrão (L1).

A nível lexical, ressaltámos que a percepção do Grupo 1 acerca do contributo lexical do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) é beneficiada pelo conhecimento do espanhol (LE2), uma vez que os seus elementos apresentam exemplos variados que correspondem a arabismos transcritos nesta língua (ex. aceite, almohada, Alcázar, alcorán, etc.). De forma similar, alguns elementos do Grupo 2 mobilizaram empréstimos do francês (ex. taxi, film, cinema, etc.), já integrados e estabelecidos no árabe padrão (L1), para justificar na escrita o contributo desta língua na aprendizagem do português (LE3). Interpretando estes dados, sublinhámos que os sujeitos de ambos os grupos se apoiam em línguas intermediárias – o espanhol (LE2), através dos arabismos (para todos os elementos do Grupo 1), e o francês (LE1), através dos empréstimos (para alguns elementos do Grupo 2) – para argumentarem a sua percepção em relação ao contributo do léxico do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3).

Por conseguinte, estes resultados permitiram-nos confirmar que, no saber processual, os exemplos apresentados pelos sujeitos de ambos os grupos (com vista a explicar o contributo do léxico árabe na aprendizagem do português) variam consoante a tipologia, a exposição e o uso recente das línguas que integram os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos desses mesmos grupos.

No que diz respeito ao nível sintático, verificámos que os sujeitos reconhecem o contributo do árabe, justificando as suas respostas com a elaboração de frases nesta língua, tendo sido algumas traduzidas literalmente para português, ao passo que outras necessitaram de adaptações sintáticas. Nestas adaptações, e tal como fica patente nos exemplos lexicais apresentados, os sujeitos otimizam o conhecimento das LE, nomeadamente, do francês (LE1) e do espanhol (LE2), línguas a que os sujeitos estão *expostos regularmente no espaço académico*.

Assim sendo, ainda que numa fase inicial da análise, constatámos, através dos exemplos apresentados que os sujeitos, embora tenham estabelecido correspondências entre o árabe e o português, estes se apoiam implicitamente num processo heterogéneo, isto é, nas outras línguas do seu repertório.

Se em linhas gerais afirmámos que o árabe se afigura como língua de referência para os sujeitos de ambos grupos, salientámos, igualmente, na análise axial e depois na seletiva, que o contributo aportado pelo espanhol (LE2) e pelo francês (LE1) (*línguas mais usadas no espaço académico, mais próximas do português e nas quais se autoavaliam de*

*forma positiva*), do Grupo 1 e Grupo 2, respetivamente, na aprendizagem da língua portuguesa, é muito relevante, concretamente ao nível lexical e, em grau menor, ao nível sintático e fonético.

Paralelamente, verificou-se que os sujeitos do Grupo 1, tendo conhecimentos em espanhol (LE2), parecem bloquear o francês (LE1), o que não se verificou no Grupo 2, em que esta língua é mobilizada pelos seus elementos e utilizada de uma forma intensiva no curso de licenciatura, em detrimento do inglês (LE2), língua afastada do português (LE3).

Apesar desta conclusão relativamente generalizada, não deixámos de relevar a importância das características individuais, relacionadas com a capacidade cognitiva, aptidão e/ou atitude, entre outras, no que concerne a perceção do contributo das línguas do repertório na aprendizagem do português (LE3).

Relativamente à produção escrita (1.<sup>a</sup> atividade), que serviu nesta fase do estudo como justificação das respostas relativamente ao contributo das línguas na aprendizagem do português (LE3), demonstrou-se que os sujeitos de ambos os grupos, percecionando as semelhanças fonéticas e morfológicas, têm capacidades para estabelecer correspondências adequadas de forma direta e/ou através de adaptações morfológicas (ex. como no caso das palavras transparentes) entre as línguas do repertório e a língua-alvo – o português (LE3).

No entanto, e como sublinhámos em vários momentos desta análise, os sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2 não deixaram de transferir, na produção escrita em português (LE3), componentes do espanhol (LE2) e do francês (LE1), respetivamente, isto é, *as línguas mais usadas* pelos sujeitos no espaço académico e as mais próximas da língua em estudo.

Ora, apesar ter optado, nesta fase do estudo, pela análise qualitativa das transferências cometidas pelos sujeitos, notámos que a maior parte delas ocorrem na categoria lexical (forma e significado) e num grau menor na categoria gramatical (concordância no género, artigos, pronomes, verbos, preposições), tendo como fonte, essencialmente, o espanhol (LE2), para o Grupo 1, e o francês (LE1) para o Grupo 2, o que se confirmou, também, nas outras produções escritas (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> atividades da escrita).

Na segunda secção deste capítulo, os dados analisados da produção escrita (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> atividades) mostraram uma diferença quantitativa entre os desvios produzidos pelo Grupo 1 comparativamente com aqueles cometidos pelo Grupo 2, tanto na categoria lexical como na gramatical. Curiosamente apesar de os sujeitos do Grupo 1 terem conhecimento do espanhol – língua vizinha do português – o seu desempenho foi inferior em relação ao do

Grupo 2. Explicamos estes resultados pelo facto de os sujeitos do Grupo 2 dedicarem mais tempo de estudo à língua portuguesa.

Assim, tal como foi apurado anteriormente (1.<sup>a</sup> atividade), por um lado, os sujeitos do Grupo 1 ativaram permanentemente o espanhol (LE2), em detrimento do francês (LE1) e do árabe padrão (L1), afetando a forma mais do que o significado; por outro, o Grupo 2 apoiou-se na língua francesa, em detrimento da outra LE2, o inglês, conhecida pelos seus elementos, para construir o léxico da língua portuguesa. Qualitativamente, os sujeitos dos Grupos 1 e 2 mostraram a tendência de transferir vocabulário transparente do espanhol (LE2) e do francês (LE1), respetivamente, para o português (LE3), comparativamente com o vocabulário opaco. Ainda assim, na análise seletiva, realçámos que, os sujeitos do Grupo 1, ao percecionarem as semelhanças morfológicas e semânticas entre o espanhol e o português, transferiram empréstimos diretos; ao passo que os sujeitos do Grupo 2 transferiram traços morfológicos do francês para o português, apresentando nesta última formas híbridas.

Detetámos, igualmente, na produção escrita, poucos desvios que interpretámos como resultado da influência do árabe padrão (L1) – língua tipologicamente afastada do português – e da influência intralinguística, esta última verificou-se na formação do plural da língua portuguesa.

Ainda nesta segunda secção, partindo da biografia linguística dos sujeitos obtida na análise aberta, concluímos, na análise axial e seletiva, que a mobilização e ativação do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1 e do francês (LE1), no caso do grupo 2, se deve à conjugação de vários fatores, tais como a exposição dos sujeitos às referidas LE e o contacto regular com as mesmas no contexto académico com interesse e motivação científica. Para além disso, a boa proficiência nas línguas de especialidade (espanhol – francês), indicada pelos sujeitos, explica a transferência destas línguas para o português. Não descartando, ainda, a relevância da perceção da proximidade linguística entre as línguas românicas em contacto (espanhol → português), no caso do Grupo 1, e (francês → português), no caso do Grupo 2, como outro fator a considerar.

No que diz respeito aos desvios gramaticais, a análise da produção escrita demonstrou que os alunos de ambos os grupos têm ainda, nesta fase da aprendizagem, muitas dificuldades, relativamente às estruturas marcadas da língua portuguesa, evidenciadas na omissão do artigo definido – quando este deve ser colocado antes dos



possessivos – na omissão, adição e falsa seleção das preposições com o verbo “gostar” e “ir” e a colocação pronominal. Tais dificuldades de índole morfossintática advêm do facto das estruturas marcadas, acima mencionadas, não existirem nas línguas que formam o seu repertório e, por isso, estas podem provocar erros de transferência.

À luz desta análise, consideramos que as transferências, verificadas na interlíngua dos sujeitos de ambos grupos, afiguram-se como espelho das suas *competências parciais e desequilibradas na língua em estudo* e, ao mesmo tempo, uma mostra observável das suas *estratégias compensatórias* de aprendizagem, merecedora de uma reflexão didática.

Percebeu-se ainda que os sujeitos de ambos os grupos mobilizam *experiências anteriores de aprendizagem e do próprio repertório (L1, LE1, LE2)* na sua transversalidade, num processo *criativo, hipotético, instável e heterogéneo*, com o intuito de desenvolver novos conhecimentos da LE3.

Tendo em conta os resultados obtidos na terceira secção, procurámos, a partir do conceito de *Noticing Hypothesis*, mostrar algumas das estratégias que o professor pode utilizar a fim de mobilizar e rentabilizar as línguas de referência dos seus alunos, bem como as capacidades metalinguísticas inerentes a este tipo de aprendentes.



## Conclusões e considerações finais: ponto de chegada

“Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo”  
(Leffa, 2001, p. 335).

Terminada a análise dos dados chegou o momento de revisitar as conclusões a que vimos chegando ao longo deste estudo e que nos permitiram responder às questões de investigação colocadas por este estudo.

Com efeito, partindo de uma perspectiva construtivista, procurámos, ao longo desta tese, compreender – de uma forma progressiva – como os sujeitos plurilingues gerem o seu repertório (L1, LE1, LE2) no processo de aprendizagem do português (LE3), tanto nas reflexões metalinguísticas (saber declarativo), como nas produções escritas (saber processual). Esta compreensão – através da qual ficámos a saber as relações (complexas, dinâmicas e heterogêneas) que os sujeitos estabelecem entre as línguas conhecidas (L1, LE1, LE2) e a língua em estudo (LE3) – faz parte das reflexões, individual e partilhada que os professores de PLE devem fazer, sobretudo aqueles que ensinam esta língua a alunos plurilingues, por exemplo no âmbito de leitorados do Instituto Camões e de Cooperação e/ou de programas europeus de mobilidade.

Se, hoje em dia, os estudos sobre o plurilinguismo consideram os aprendentes de uma L3/Ln *como especiais do ponto de vista psicolinguístico* (e como pensamos ter evidenciado ao longo deste estudo), tal facto obriga, em nossa opinião, a que o professor que investiga o ensino de uma LE tenha uma *formação académica especializada*, que lhe permita conciliar conhecimentos transversais, de índole (psico)linguística, sociocultural, sociolinguística e didática. Por outras palavras, a atividade de ensinar uma língua não se reduz apenas aos conhecimentos implícitos e explícitos das suas regras, requer, necessariamente, por parte do professor saber como fazer construir um novo saber linguístico-comunicativo, otimizando o conhecimento e a experiência linguística anteriores dos aprendentes plurilingues. Partindo deste pressuposto, a atividade de ensino será mais refletida e fundamentada se o professor tiver conhecimento das teorias de aquisição verbal. Por exemplo, revisitar conhecimento produzido no quadro da análise contrastiva “cognitiva”, tomando conhecimento com conceitos como os de interlíngua, bilinguismo e

plurilinguismo, transferência linguística, repertório linguístico-comunicativo, estratégias de aprendizagem, competência plurilingue, etc.). Mas o professor de LE necessita ainda de ter consciência da importância dos contextos sociolinguísticos dos alunos, da sua biografia linguística e de aprendizagem de outras línguas, L1, LE anteriores. Assim, e tal como perspetivámos e procurámos demonstrar ao longo desta investigação, estamos convencidos de que, quanto mais informação o professor/investigador tiver sobre o modo como os alunos aprendem uma LE, quer ao nível (psico)linguístico, quer ao nível sociolinguístico, mais capacidades terá de alcançar os objetivos desejados da abordagem didática que escolher.

É, precisamente, à luz deste raciocínio, que delineámos o nosso estudo, começando por construir, antes de empreender o estudo empírico, conhecimento teórico, ao longo dos três primeiros capítulos. Assim, no primeiro capítulo, discutimos o conceito de *língua materna/primeira língua, língua segunda/língua estrangeira, terceira língua, aquisição, aprendizagem e apropriação*, afirmando que os seus significados (sempre em constante evolução, numa dinâmica de construção e de desconstrução) devem ser explicados numa perspetiva psicolinguística, sociolinguística, o que inclui uma dimensão afetiva (aspeto a explorar em outras investigações). Em consequência disso, afirmámos que as designações das línguas – (LM, L1, LE1, LE2, LE3) – do repertório linguístico-comunicativo, adotadas neste estudo, se relacionam com a sequência e/ou cronologia da sua aprendizagem pelos sujeitos em *contexto educativo marroquino*, onde se tenta promover um “plurilinguismo escolar”, perspetivado pelas políticas linguísticas adotadas naquele país do Magrebe.

Ainda neste capítulo, num primeiro posicionamento teórico, concluímos que existe uma relação de *continuidade* e *descontinuidade* entre o quadro teórico desenvolvido em (*Second Language Acquisition* – SLA) e o desenvolvido numa terceira língua (*Third Language Acquisition* – TLA). Assim, pensámos ter mostrado que, *numa linha de continuidade*, ambos os campos de investigação partem de um princípio sociocognitivo, acreditando que o conhecimento anterior ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem de uma LE. Nesta ordem de ideias, sublinhámos que os fatores *de proficiência da L1* e *proximidade* desta com a língua-alvo constituem a convergência entre as áreas de investigação da aquisição de uma segunda língua (SLA) e a de uma terceira (ATL). Ainda em relação a este assunto, dissemos que, *numa linha de descontinuidade*, a área da investigação em ASL difere da ATL por esta valorizar, nos seus estudos, não

apenas a influência da L1 mas também a da L2 (ou das L2), no processo de aprendizagem da L3/Ln.

Procurámos mostrar, ainda, que a designação da L3 e/ou Ln pretende destacar que um determinado aprendente, após estudar pelo menos duas línguas, se torna mais experiente na aprendizagem de uma língua adicional e que esse processo tem de ser ao nível da reflexão, planificação e atuação didáticas, quando o ensino se pretende centrar no aluno.

Ora, a assunção da ideia de *continuidade* e *descontinuidade* entre a área de investigação ASL e ATL, levou-nos a construir um quadro teórico que apresenta conceitos desenvolvidos nestes dois campos de investigação. A este propósito, apresentámos no Capítulo II uma revisão de literatura (mais ou menos) diacrónica acerca dos primeiros fundamentos sobre a transferência linguística em que incluímos o contributo da Análise Contrastiva (AC) (forte e moderada), da Gramática Generativa (GU), dos Estudos da Interlíngua (IL) e da Análise do Erro (AE). Neste capítulo, entre outras reflexões, realçámos o contributo dos estudos da IL e da AE na compreensão dos desvios/erros em relação à norma do ponto de vista (psico)linguístico e didático. A nível (psico)linguístico, destacámos que o aprendente foi considerado, por um lado, como um processador de informações, integrando e assimilando novos conhecimentos, para além dos já dominados e, por outro, a nível didático, os desvios/erros verificados na sua interlíngua foram interpretados como manifestações positivas e naturais, através das quais se espelham as suas estratégias de aprendizagem, tornando, assim, as manifestações como uma mais-valia para as reflexões didáticas levadas a cabo pelo professor/investigador.

A reflexão acima permitiu-nos assumir um outro (segundo) posicionamento teórico, afirmando que os estudos desenvolvidos em torno da IL e da AE sobre os aprendentes de LE contribuíram (ainda que de forma não assumida) para a definição da noção de competência plurilingue, elaborada pelos estudos posteriores, como sendo uma competência desequilibrada, parcial, incompleta e evolutiva. Para justificar esta ideia, frisámos que os estudiosos da IL e da AE foram, por exemplo, os primeiros a considerar que os desvios/erros cometidos pelos aprendentes de uma LE atestavam uma competência *transitória* em vias de se *aproximar* por meio da transferência (sistemática) interlinguística e intralinguística da LE em estudo. Aliás, sublinhámos que muitos estudiosos da IL afirmam que esta é o resultado de um processo cognitivo, efetuado pelo aprendente,

através do qual constrói *a gramática de hipóteses* na LE em estudo, não deixando, por causa disso, de evidenciar – ainda que desequilibrada, parcial, etc. – uma competência em construção, isto é, em desenvolvimento.

De seguida, tendo em conta o perfil linguístico dos alunos marroquinos (que sabem mais de duas línguas), considerámos o referencial teórico desenvolvido na área da ATL o mais conveniente para a elaboração deste estudo. O seu quadro teórico considera a tipologia linguística (*typology proximity*), o efeito do estatuto da LE (*status of FL*), a proficiência linguística (*language proficiency*) e o uso recente da língua (*recency use*) como fatores relevantes que levam a que os aprendentes plurilingues realizem transferências não apenas da L1 ( $L1 \rightarrow L3/Ln$ ), mas também da L2 ( $L2 \rightarrow L3/Ln$ ) ou até de ambas ( $L1-L2 \rightarrow L3/Ln$ ).

Começando o estudo empírico, utilizando, para o efeito, vários instrumentos (consulta documental, questionários, entrevistas com o professor e com os alunos, atividade de reflexão metalinguística e produção escrita dos alunos), fomos recolhendo os dados de uma forma progressiva sem perder de vista os objetivos do estudo.

Assim, pelos dados obtidos através da biografia linguística dos sujeitos aprendentes de português (LE3), ficámos a saber que estamos perante dois perfis (Grupo 1 e Grupo 2), apresentando pontos convergentes e divergentes. A maior divergência relacionou-se com o facto de o Grupo 1 estar a frequentar o curso de especialização em Estudos Hispânicos e o Grupo 2 o de Estudos Franceses, ao mesmo tempo que frequentavam as aulas de português (LE3). A maior convergência está relacionada com o facto de ambos os grupos, vivendo num contexto de diglossia, dominarem o árabe padrão (L1) e o dialeto marroquino (LM).

À luz destes resultados, concluímos que, apesar de os alunos marroquinos estarem inseridos no mesmo contexto educativo, apresentavam perfis linguísticos (parcialmente) divergentes e estes, como constatámos, influenciaram, de forma inequívoca, a gestão do seu repertório linguístico-comunicativo quer ao nível da reflexão metalinguística (saber declarativo), quer ao nível da produção escrita (saber processual) e ainda em relação à atitude face à aprendizagem do português.

Nesta perspetiva, ficou evidenciado que a presença, ou não, do espanhol (LE2), no repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes de português, determinou, de forma notável, o grau de dedicação ao estudo do português (LE3) e a tomada de iniciativas

quanto ao contacto com esta língua por parte de ambos os grupos. Assim, verificou-se que os sujeitos do Grupo 1 afirmaram ter dedicado menos tempo ao estudo do português (LE3) mas tomado mais iniciativas de contacto com esta língua; enquanto que os sujeitos do Grupo 2 referiram ter estudado mais horas e tomado menos iniciativas para contactar com a língua portuguesa.

Em relação à questão da importância, ou não, das línguas do seu repertório (L1, LE1, LE2) na aprendizagem do português (LE3), os resultados evidenciaram que os alunos marroquinos valorizaram, embora de forma diferenciada, todas as línguas que estudaram e/ou ainda estão a estudar. Assim, em relação ao árabe padrão (L1), ficou bem explícito que os sujeitos de ambos os grupos julgaram que esta língua constituía uma mais-valia na apropriação do português (LE3), quer a nível fonético, quer a nível lexical e sintático. Frisámos, entretanto, que os sujeitos de ambos os grupos conseguiram estabelecer correspondências entre alguns sons da L1, o árabe padrão, e os do português (LE3), através de processo explícito, guiado pelo seu professor. Esta constatação não confirmou – pelo menos a nível declarativo – o bloqueio da L1 e/ou o *impacto exclusivo das LE* no processo de aprendizagem do português LE3.

A nível lexical, os sujeitos justificaram o contributo do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3), invocando como exemplos os arabismos. Contudo, comprovámos que a percepção de algumas semelhanças (fonéticas e semânticas) entre o léxico da língua árabe padrão (L1) e o do português (LE3) não é concretizada de uma forma direta, tendo-se baseado nas línguas intermediárias, tais como o espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, línguas que os sujeitos *usam regularmente* no espaço académico e nas quais disseram ter *maior proficiência*.

A nível sintático, constatámos que alguns sujeitos, a fim de justificarem as suas percepções acerca do contributo do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3), foram capazes de estabelecer dois tipos de correspondências: por um lado, os sujeitos tiveram consciência da tradução literal, quando se afigurava plausível, do árabe padrão (L1) para o português (LE3); e, por outro, de realizar adaptações morfossintáticas com o apoio, eventualmente, das línguas intermediárias da LE.

Ao contrário do que aconteceu relativamente à língua árabe padrão (L1), concluímos que a percepção dos sujeitos de ambos os grupos acerca do contributo da língua francesa (LE1), no processo de aprendizagem do português (LE3), depende da exposição a

esta língua e, igualmente, da presença, ou não, como já foi dito, da língua espanhola (LE2) no seu repertório linguístico-comunicativo. Como exemplo, os sujeitos do Grupo 2 valorizaram a importância do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3), a nível fonético, lexical e sintático, porque estudaram o inglês (LE2) em vez do espanhol (LE2). De facto, a nível grafo-fonético, verificámos que mais de metade dos sujeitos do Grupo 2 reconheceu que a mobilização do conhecimento linguístico fonético do francês (LE1) trazia vantagens para a aprendizagem do português (LE3). Justificaram a sua resposta, apresentando exemplos dos grafemas que se pronunciam da mesma forma em ambas as línguas [francês (LE1) → português (LE3)].

A nível lexical, todos os sujeitos do Grupo 2 referiram que o francês (LE1) contribui para a aprendizagem do léxico português (LE3), através das palavras cognatas, que partilham, para além de (alguma) semelhança ortográfica, os mesmos significados.

A nível sintático, identificámos, igualmente, que mais de metade dos sujeitos do Grupo 2 acredita que o conhecimento da sintaxe do francês (LE1) é benéfico, permitindo, como se verificou através dos seus exemplos, o estabelecimento, na maioria das vezes, de transferências positivas entre a língua da sua especialidade, o francês (LE1), e a língua portuguesa (LE3).

Em contrapartida, a maioria dos sujeitos do Grupo 1, provavelmente, por se encontrar a especializar-se na língua espanhola (LE2), acabou por desativar o francês (LE1) aquando do processo de aprendizagem do português (LE3), à exceção dos sujeitos 08 e 09. Estes últimos afirmaram que continuavam a contactar com a língua francesa (LE1) e, como consequência, a sua autoavaliação no domínio desta língua foi bastante positiva. Aliás, os exemplos apresentados por estes dois sujeitos do Grupo 1 não diferem dos do Grupo 2, focando-se, também, na *semelhança semântica e na aproximação morfológica* que partilham o francês (LE2) e o português (LE3).

Relativamente, às outras LE2, o espanhol e o inglês, recorda-se que estas foram também variáveis que definiram cada repertório dos sujeitos, na medida em que o espanhol (LE2) ocupou o lugar de *língua de especialidade*, no Grupo 1, e o inglês (LE2), desempenhou o papel de, apenas, *língua curricular* durante os três anos de liceu para o Grupo 2.

Desta forma, inferimos que todos os sujeitos do Grupo 1 consideraram que a língua de especialidade – espanhol LE2 – os beneficia, a nível lexical, nomeadamente na



apropriação do vocabulário do português (LE3), em que assumiram um destaque as palavras cognatas. A nível sintático, a maioria dos sujeitos valorizou o contributo do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3), mostrando a tendência de construir frases sintaticamente simples na língua espanhola (LE2) com a respetiva tradução para o português (LE3). A nível fonético, a perceção de alguns sujeitos acerca do contributo do espanhol foi inferior, quando comparada com o do léxico e da sintaxe, fornecendo como exemplos os grafemas que existem em ambos os idiomas e que se pronunciam relativamente de forma idêntica.

Contrariamente ao Grupo 1, menos de metade dos sujeitos do Grupo 2 reconheceu que o conhecimento do inglês (LE2) foi vantajoso na aprendizagem do português apenas ao nível lexical, atribuindo isso ao léxico cognato e transparente existente entre o francês (LE1) e o inglês (LE2). Por este facto, não afastámos a possibilidade de que a perceção destes sujeitos acerca da semelhança lexical entre o português e o inglês se tenha apoiado no seu conhecimento do francês (LE1).

Na sequência do exposto, fica demonstrado que a reflexão metalinguística dos sujeitos acerca do contributo, ou não, do repertório linguístico-comunicativo no processo de aprendizagem do português (LE3) é seletiva. Pois, pensamos ter ficado perceptível que, de um modo geral, os sujeitos de ambos os grupos valorizaram as línguas às quais estavam *mais expostos* nos seus estudos (no caso do Grupo 1 – espanhol – e no caso do Grupo 2 – francês) e, também, *percecionadas como mais próximas do português* (LE3). Mais do que isso, a nossa análise mostrou que a reflexão metalinguística dos sujeitos, relacionada com o contributo lexical do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3), se apoiou, essencialmente, nas LE intermediárias, o espanhol (LE2) e o francês (LE1). Em contrapartida, verificou-se que, na sua reflexão metalinguística, a maioria dos sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2, acabou por bloquear outras línguas, isto é, o francês (LE1), no caso do Grupo 1, e o inglês (LE2) no caso do Grupo 2, devido à pouca exposição face às mesmas e à menor proximidade entre estas e o português (LE3). Ainda assim, importa salientar a importância das características individuais, relacionadas com a capacidade cognitiva, aptidão e/ou atitude, no estabelecimento da transferência entre as línguas do repertório linguístico-comunicativo, como foi patente na perceção de alguns (poucos) sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2 no que toca, respetivamente, aos contributos do francês (LE1) e do inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3).

Em relação aos exemplos apresentados pelos sujeitos a fim de justificarem a sua reflexão metalinguística sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo, concluímos que os aprendentes marroquinos tiveram a consciência de que era possível estabelecer relações de transferência positiva, baseando-se nas semelhanças fonéticas, morfológicas, semânticas e sintáticas. Para além disso, os sujeitos, ao elaborarem as frases, demonstraram uma consciência linguística contrastiva, permitindo-lhes realizar adaptações morfológicas e sintáticas necessárias entre as estruturas das línguas que já conheciam e a que estavam a aprender. Contudo, já na primeira atividade escrita realizada pelos sujeitos (Grupo 1 e Grupo 2), foi possível perceber que estes – induzidos pelas semelhanças linguísticas – não deixaram de transferir sistematicamente traços morfológicos e estruturas sintáticas do espanhol, no caso do Grupo 1 e do francês, no caso do Grupo 2.

De qualquer forma, a atividade de reflexão metalinguística possibilitou-nos avaliar as competências dos sujeitos na gestão do seu repertório linguístico-comunicativo, bem como as estratégias adotadas para estabelecerem pontes de transferência entre as línguas que os alunos já conheciam e a língua em estudo.

Em suma, ainda nesta fase intermédia do estudo, comprovámos que os alunos marroquinos de português (LE3) possuíam uma LE de referência (o espanhol, no caso do Grupo 1, e o francês, no caso do Grupo 2), cuja ativação era proporcionada, em linhas gerais, pela conjugação da proximidade linguística e, sobretudo, exposição e pelo uso recente destas línguas. Notámos, ainda, que ambos os grupos salientaram a importância do árabe (LE1) na aprendizagem do português (LE3), mediada, contudo, algumas vezes pelas LE.

Num momento ulterior do estudo, no que respeita à análise da interlíngua (saber processual) dos sujeitos de ambos os grupos, concluímos que o conhecimento do espanhol (LE2) – uma língua considerada próxima do português (LE3) – por parte do Grupo 1 não constituiu uma vantagem que se tenha traduzido em melhores prestações.

Efetivamente, verificámos que os sujeitos do Grupo 1 cometeram mais desvios do que os do Grupo 2, o que aconteceu tanto a nível lexical como gramatical. Relacionámos isso com o facto de os sujeitos do Grupo 2 dedicarem mais tempo ao seu estudo do que os do Grupo 1 e, também, ao grau de proximidade entre o espanhol (LE2) e o português (LE3) e entre este e o francês (LE1).

Apesar desta diferença qualitativa, foi notório que, na dimensão lexical, a maioria dos desvios – identificados na interlíngua dos sujeitos de ambos os grupos – ocorreu nos substantivos, seguido dos verbos, afetando tanto os aspetos formais, como os de significação. Assim, a nossa análise, baseada no critério etiológico-linguístico, permitiu-nos identificar que o espanhol (LE2), no caso do grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, desempenharam o papel de *default supplier* e/ou *de referência*, ou seja, precisamente as línguas às quais os sujeitos estavam expostos e nas quais se consideravam, eventualmente, mais proficientes e que são, também, próximas, embora em diferentes graus, da língua portuguesa (LE3). Estas foram também as línguas que os sujeitos julgaram mais contribuir para a apropriação da língua portuguesa (LE3).

Para além da ativação e da presença das línguas acima mencionadas, na interlíngua de ambos os grupos, surgiram, por um lado, outros desvios de transferência, porém, em número inferior, e que, pela sua descrição, foram interpretadas como influência do árabe padrão (L1), do dialeto marroquino, *dārija*. Por outro lado, verificaram-se outros desvios de índole intralinguística – cometido pelos sujeitos de ambos os grupos – por causa das generalizações que fizeram das regras do português (LE3). Ainda na dimensão lexical, a maioria dos desvios de transferência detetados na interlíngua dos sujeitos que advêm do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, registou-se, precisamente, no vocabulário transparente e com menor frequência, no opaco.

Verificámos, também, que as tentativas de acesso ao vocabulário da língua portuguesa (LE3) foram feitas através do francês (LE1) e do espanhol (LE2), pelos sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2, seguindo estratégias diferentes. Enquanto o Grupo 1 transferiu empréstimos diretos, o Grupo 2 privilegiou empréstimos híbridos, que são compostos por traços da língua francesa e da portuguesa. Afirmámos que esta diferença na gestão do repertório linguístico-comunicativo foi uma consequência da perceção da proximidade acentuada, ou não, por parte dos sujeitos entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), no caso do Grupo 1, e entre este e o francês (LE1), no caso do Grupo 2. Nestas transferências, que afetaram a forma, os sujeitos de ambos os grupos, embora de uma forma diferenciada, omitiram, adicionaram e permutaram grafemas da língua portuguesa por causa das *diferenças subtis* existentes entre esta e as outras línguas que já conheciam.

Do mesmo modo, registou-se na interlíngua dos sujeitos, em todas as atividades escritas, desvios no significado (falsos amigos), embora tal tenha acontecido com uma

frequência inferior. Pela natureza e descrição dos desvios, estes foram considerados como sendo uma influência do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2.

No que concerne à gramática, nesta categoria foi notório um certo equilíbrio no número de desvios na interlíngua de ambos os grupos que ocorreram, principalmente, nas estruturas marcadas da língua portuguesa (LE3), nomeadamente na omissão do artigo definido antes dos pronomes possessivos, na preposição “de” depois do verbo “gostar”, na adição da preposição “a” nas perífrases [ir + verbo] e [estar + infinitivo], na falsa seleção da preposição [ir + de + meio transporte] e na colocação dos pronomes clíticos.

Partindo destes exemplos, a interlíngua dos sujeitos de ambos os grupos mostrou que estes ainda tinham dificuldade em automatizar algumas estruturas da língua portuguesa que não existem nas línguas do seu repertório linguístico-comunicativo anterior.

Tal como foi mencionado em relação ao léxico, é muito provável que a fonte dos desvios tenha sido o espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, línguas regularmente ativadas e suficientemente automatizadas pelos seus sujeitos. Não obstante, reconhecemos que foi mais fácil identificar a provável fonte dos desvios lexicais causados pela transferência do que os da morfossintaxe, pois, como é sabido, as línguas românicas poderão apresentar características comuns, citando a título de exemplo o não uso do artigo com os pronomes possessivos como acontece na língua espanhola (LE2) e na francesa (LE1). Baseando-nos nesta constatação, não podemos afastar, em absoluto, o impacto das outras línguas estrangeiras, o francês (LE1) na interlíngua do Grupo 1 e o inglês (LE2) para o Grupo 2.

Concluimos que os desvios de transferência (interlinguística e intralinguística), verificados na produção escrita dos sujeitos em estudo são, dentro da sua variabilidade, sistemáticos, demonstrando as suas estratégias de aproximação à língua portuguesa (LE3). A descoberta contínua e incessante do léxico e da gramática da língua portuguesa (LE3), por parte dos alunos, testemunhou a sua competência em construção, desequilibrada, parcial e, provavelmente, transitória e evolutiva.

Em linhas gerais, os dados analisados demonstraram que o ensino-aprendizagem de uma LE (seja a LE1, LE2, LE3 etc.) é um processo cumulativo, isto é, não se concretiza à margem dos conhecimentos adquiridos anteriormente, mas, antes pelo contrário, evidencia uma certa interdependência linguística. Ainda assim, os sujeitos em estudo demonstraram

(tanto a nível declarativo como processual) ser seletivos na ativação, ou não, das línguas do repertório linguístico-comunicativo na apropriação do português (LE3). Assim, no saber declarativo sobressaíram como línguas de referência, o árabe padrão (L1) e as línguas de especialidade, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), para o Grupo 1 e Grupo 2, respetivamente. No saber processual, notou-se mais *o efeito do estatuto das LE* nomeadamente o do espanhol (LE2) e do francês (LE1), que foram *regularmente ativadas – como interesse e como motivação científicas* – e, por isso, provavelmente, foram as mais transferidas na produção escrita em português (LE3). Contribuiu, portanto, para a ocorrência destas transferências, também, *a percepção dos sujeitos da proximidade* do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, com a língua de estudo, o português (LE3).

Terminada a análise dos dados, apresentámos uma reflexão didática sobre a importância dos desvios de transferências e como estas devem ser potencializadas, numa perspetiva cognitiva-constructiva, pelos professores, por exemplo, ao nível da explicação dos conteúdos (lexicais e gramaticais) da língua-alvo, neste caso, a aprendizagem do português (LE3), com o intuito de colmatar a inexistência da abordagem plurilingue dos manuais de PLE. Nesta ideia, procurámos, de certa maneira, transferir o discurso proferido na investigação (análise dos desvios à base do critério descritivo-linguístico, comunicativo e etiológico-linguístico) para a reflexão didática, na qual nos debruçámos sobre os aspetos que recaem sobre o léxico (forma) e a gramática (estruturas marcadas) da língua portuguesa.

Para prossecução deste objetivo, a nossa reflexão didática – que se inspirou na didática integrada e do plurilinguismo – apoiou-se na noção *Noticing Hypothesis* através da qual o professor de LE, julgamos, poderá despertar a consciência linguística dos alunos e orientá-la, numa perspetiva contrastiva, através da qual as línguas do seu repertório dialogam em si, concretamente, entre as línguas que os alunos consideraram como referência e a língua em estudo. Desta forma, reconhece-se aqui o valor do plurilinguismo individual dos sujeitos como suporte para novas aprendizagens linguístico-comunicativas.

Na categoria lexical, a nossa reflexão didática visou identificar estratégias alternativas para explicar e consciencializar os alunos acerca das diferenças subtis, a nível da forma, que existem entre línguas ditas próximas e vizinhas. Na categoria gramatical, a reflexão didática focou, essencialmente, as estruturas marcadas da língua portuguesa e

como estas devem ser explicadas, a partir das línguas de referência dos alunos. Obviamente, afirmámos que estas explicações devem ser reforçadas pela aplicação, por parte do professor, de atividades escritas, visando a automatização dos aspetos linguísticos, em que os sujeitos sentem mais dificuldade.

A assunção desta abordagem, da didática integrada e do plurilinguismo (que envolve os sujeitos na sua aprendizagem, estimulando a sua autonomia e respeitando a sua educação linguística e a sua gestão do repertório), permite, por um lado, que os alunos iniciem a sua aprendizagem num patamar elevado e consigam uma progressão mais rápida, evitando as ditas fossilizações, e, por outro, permitem ao professor “fugir” das práticas mecânicas (presas exclusivamente às regras da língua-alvo) e desenvolver, continuamente, práticas transformadoras, adequadas ao contexto, bem como ao perfil linguístico dos alunos.

Todavia, não negamos, em absoluto, que optar pela didática integrada e do plurilinguismo, não é uma tarefa fácil, pois exige que o professor de PLE (ou qualquer LE) possua, para além do domínio explícito da LE que ensina, o domínio da ação pedagógica e este último começa, a nosso ver, essencialmente, no conhecimento de teorias de aquisição da verbal e do mundo do aprendente (o contexto sociolinguístico e as políticas educativas do país onde ensina, a biografia linguística dos seus alunos, as suas línguas de referência e as suas capacidades cognitivas, etc.). Mais do que isso, alguns contextos de ensino de PLE exigem, por exemplo, que o professor de LE faça um esforço adicional e que saiba (pelo menos) de uma forma passiva, se preciso, outras línguas que nunca estudou e/ou contactou (ex. saber como funcionam os seus sistemas linguísticos, quais as suas especificidades, quais as suas estruturas marcadas, etc.).

Por tudo isto, e como já dissemos, para compreendermos melhor a gestão do repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes de uma LE de forma aprofundada e aproveitá-lo na ação pedagógica, é importante ter um conhecimento sobre os processos e teorias da aquisição:

“Il nous faut accréditer la vision d’un double mouvement où les sollicitations entre sciences du langage et didactique des langues apparaissent réciproques et interactives” (Chiss, 2009, p. 130).

Chegando ao fim, reiteramos a expectativa de que as conclusões apresentadas, neste estudo pioneiro, em Portugal – que se insere nos estudos de Aquisição de Terceira Língua

Estrangeira (*Third Language Acquisition – TLA*), área de investigação já em desenvolvimento em muito países europeus, e ainda sem tradição em Portugal – possam ser *leitmotiv* para uma reflexão e discussão (e porque não) de proveito para quem *ensina e forma* os futuros e/ou atuais professores de PLE porque estes se encontram, de facto, cada vez mais confrontados com um público plurilingue, como já dissemos, resultado das políticas da promoção e internacionalização da língua portuguesa (através do Camões, I.P.) e, também, o seu ensino, em Portugal, destinado aos alunos dos vários programas (europeus) de mobilidade.





## Referências bibliográficas

- Abou Haidar, L. (2011). *Statut du français au Maroc. Représentations et usages chez des lycéens marocains*. Retrieved from [http://cahiersducelec.univ-st-etienne.fr/files/Documents/cahiers\\_du\\_celec\\_4/8-AbouHaidar.pdf](http://cahiersducelec.univ-st-etienne.fr/files/Documents/cahiers_du_celec_4/8-AbouHaidar.pdf)
- Abouzaid, L. (2008). Diffusion du berbère Standardisé dans les écoles marocaines: obstacles didactiques et paradoxes sociolinguistiques. *Jolie*, 1, 61-72. Grenoble: Laboratoire Lidilem - Université Stendhal Grenoble 3.
- Abouzaid, M. (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc: des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*. Thèse de Doctorat, Université de Grenoble III, Grenoble.
- Abu-Shams, L. (2006). Educación, lengua y cultura: la escolarización de los niños marroquíes en España. In N. H. Nouaouri, & F. Moscoso García (Eds.). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudios y enseñanza y aprendizaje*, (pp. 1-27). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Adjémian, C. (1992). La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas. In J. M. Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 241-261). Madrid: Visor.
- Agudo, M. J. M. (2004). Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Ahukanna, J. G. W., Lundi, N. J., & Gentile, L.-R. (1981). Inter-and-intra-lingual interference effects in learning a third language. *The Modern Language Journal*, 65(3), 281-287.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Alarcão, I. (1991). Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento/Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, 4, 81-85.

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. In J. C. P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Alonso, R. A. A. (1999). Relación interlingua-transferencia. *Revista Galega do Ensino*, 25, 137-147.
- Alves, A. (2013). *Dicionário de Arabismos da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra (documento policopiado).
- Ambrósio, S., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2014). Lifelong learning in higher education: the development of non-traditional adult students' plurilingual repertoires. *Procedia - Social and Behavioral Sciences Journal*, 116, 3798-3804. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008611>
- Ançã, M. H. (1991). Língua materna e ensino. Dossier Português língua não materna. *Revista Noesis*, 21, 59-60.
- Ançã, M. H. (1999a). *Ensinar Português - entre mares e continentes*. *Cadernos Didácticos - Série Línguas n.º 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.
- Ançã, M. H. (1999b). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, 51, 14-16. Retrieved from [www.ile.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm](http://www.ile.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm)
- Ançã, M. H. (2002). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 14-24.
- Ançã, M. H. (2003). Lusofonia e Educação Linguística. In *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ançã, M. H. (2008). Apropriação da língua portuguesa: O Exemplo de um Público Ucrainiano Adulto e Jovem Adulto. In P. Osório, & R. M. Meyer (Coord.),

- Português, língua Segunda e Língua Estrangeira. Das teorias as Práticas* (pp. 115-132). Lisboa: Lidel.
- Ançã, M. H., & Alegre, M. T. (2003). A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-38.
- Andrade, A. I. (1995). O recurso à língua materna em aula de língua estrangeira. *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da SPCE*, vol. I (pp. 599-603). Braga: Universidade do Minho.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de Recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da LE. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Porto: Edições Asa. Col. Horizontes da Didáctica.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14(1-2), 149-168.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue - Alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, C. J. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias de educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Martins, F. & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras – a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.
- Andrade, A. I., & Moreira, G. (Eds.) (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education/Interpreensão na Formação de Professores de Línguas*. Brochura Plurilingue de Divulgação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá, & S. Melo-Pfeifer (Org.), *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 41-61). Aveiro: Oficina Digital.
- Angelovska, T., & Hahn, A. (2012). Written L3 (English): transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties. In D. Gabrys-Barker (Ed.), *Crosslinguistic influences in multilingual language acquisition* (pp. 23-40). Heidelberg: Springer.
- Arabi, A. (2013). Aproximación a la realidad de la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí. Ponencia pronunciada en el *Coloquio Internacional Hispanismo, Inmigracion y Nueva Civilización*. Nador: Universidad de Nador (8 y 9 de mayo).
- Araújo e Sá, M. H. (2005). A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação. In A. M. Mattos Guimarães, A. M. Stahl Zilles, M. G. di Fanti, T. M. Lopes Teixeira, A. Naves Brito, & C. Schnack (Coord.), *Congresso Internacional Linguagem e Interação/III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação* (s/pp.). S. Leopoldo, Brasil: UNISINOS, 22-25 agosto (versão em CD-Rom).
- Araújo e Sá, H., M., (2008). *L'intercompréhension: un outil pour le plurilinguisme. Session L'intercompréhension: état des lieux et fondements théoriques*. Comunicação apresentada na Universidade de Gaston Berger de Saint-Louis – Sénégal (11 - 14 de novembro).
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.
- Araújo e Sá, M. H & Andrade, A. I. (2002). *Processos de interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Temas de Investigação 21).
- Aronin, L. (2005). Theoretical perspectives of trilingual education. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7-22). Retrieved from <http://www.atypon-link.com/WDG/doi/abs/10.1515/ijsl.2005.2005.171.7>

- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition. In L. Aronin, & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (pp. 1-9). Amsterdam: John Benjamins.
- Aronin, L., & Ó Laoire, M. (2003). Multilingual students' awareness of their language teacher's other languages. *Language Awareness* 12(3/4), 204-219.
- Aronin, L., & Tounkin, L (2002). Language interference and language learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 267-278.
- Auer, P. (1998). Code-switching in conversation. London: Routledge.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology - A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb: statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, 3, 37-50.
- Baetens-Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bailly, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. *Les langues modernes*, 3, 8-25.
- Bailini, S. (2013). La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguajes afines: ¿Un potencial o un límite?. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Bang, P., Carol, R., & Griggs, P. (2000). Conscience linguistique et acquisition des langues secondes. In G. Holtzer, & M. Wendt (Eds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques* (pp. 151-168). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J., & Pereira, A. P. (2007). *Relatório final do Projeto "Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português"*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Centro de Linguística. Retrieved from <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.

- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Col. Textos da Educação.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *AILE*, 24, 149-180.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Bardel, C. & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (Eds). *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp.123-145), Napoli, 9-10 febbraio 2006, Perugia: Guerra Editore.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langue et répertoire de langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf)
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Benammour, A. (2009). La question de la langue au Maroc. *Asinag*, 2, 13-19.
- Bentahar, N. (2007). *Contributo para o ensino/aprendizagem do árabe marroquino a falantes de português*. Dissertação de Mestrado, Universidade Clássica de Lisboa, Lisboa.
- Bentahila, A. (1975). *The influence of L2 on the Learning of L3*. Master Dissertation, University College of North Wales, Bangor.

- Bentahila, A. (1982). The influence of L2 on the learning of L3. In A. Benhallam (Ed.), *Second Conference of MATE* (pp. 13-27). Fes: University Sidi Mohamed Ben Abdellah. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.134.1581&rep=rep1&type=pdf>
- Benyaya, Z. (2007). La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente. *Porta Linguarum*, 7, 167-180.
- Benzakour, F., Gaadi, D., & Queffelec, A. (2000). *Le français au Maroc. Lexique et contacts de langues*. Bruxelles: De Boeck & Larcier – Éditions Duculot.
- Benzakour, F. (2007). Langue française et langues locales en terre marocaine: rapports de force et constructions identitaires. *Géopolitique de la langue française, Revue Hérodote*, 126, 45-56.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hartier-Didier.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok E. 1991. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Londres: Cambridge University Press.
- Bianchini, L. (2007). L'usage du français au Maghreb. *Constellations francophones*, 7. Retrieved from [http://www.publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?art\\_id=77](http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=77)
- Biichlé, L. (2010). Intercompréhension et facettes identitaires: des représentations de migrants maghrébins de France. *Synergies Europe*, 5, 15-22.
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a Educação no século XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Blanchet, Ph. (2007). Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In P. Blanchet, L.-J Calvet, & D. De Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question* (pp. 229-294). Paris: Carnets d'Atelier en

- Sociolinguistique, L'Harmattan. Retrieved from [https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/blanchet\\_CAS\\_no1\\_cle44cc23.pdf](https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/blanchet_CAS_no1_cle44cc23.pdf)
- Blanchet, Ph. (2009). Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on?. *Le français à l'université*, 2, 12-13. Retrieved from <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/>
- Blanchet, Ph., & Asselah-Rahal, S. (2008). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues? In Ph. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah-Rahal (Dirs), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 9-10). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, Ph., & Chardenet, P. (Dir.) (2011). *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blank, C. A., & Zimmer, M. C. (2011). A influência da gráfica em tarefa de acesso lexical envolvendo a L2 (francês) e a L3 (inglês) de um multilíngue: uma abordagem via sistemas dinâmicos. *Calidoscópio*, 9(1), 28-40.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bono, M. (2006a). Acquisition trilingue: le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. In *Actes du Colloque international Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes* (). Paris: Université de la Sorbonne.



- Bono, M. (2006b). La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout? *Education et Sociétés Plurilingues*, 20, 40-50.
- Bono, M. (2007). La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. *BISAL*, 2, 22-41. Birkbeck: University of London.
- Bono, M. (2008a). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In V. Castellotti, & D. Moore (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 147-166). Berne: Peter Lang.
- Bono, M. (2008b). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures (Vol. 1), Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Langage, Interaction et Acquisition*, 1(2), 251-275.
- Bono, M. (2011). Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. In G. De Angelis, & J.-M. Dewaele (Eds), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* (pp. 25-52). Bristol: Multilingual Matters.
- Borges, A. M. D. S. (2009) *Anatomia do (in)sucesso nas línguas estrangeiras: um estudo de biografias de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Instituto de educação e Psicologia, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/11109>
- Boukous, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc: enjeux symboliques*. Rabat: Publications de la Faculté des Lettres e de Sciences Humaines.
- Boukous, A. (2004). La standardisation de l'amazighe: quelques prémisses. In M. Ameer, & A. Boumalk. (Dir.), *Standardisation de l'amazighe: actes du séminaire* (pp. 11-22). Rabat: Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Boukous, A. (2005). Dynamique d'une situation linguistique: le marché linguistique au Maroc. Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles (pp. 71-111). Contributions à 50 ans de développement humain et perspectives 2025. Retrieved

from <http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/culture/langues/dynamique-d-une-situation-linguistique-le-marche-linguistique-au-maroc>

- Boukous, A. (2007). L'enseignement de l'Amazighe (berbère) au Maroc: aspects sociolinguistiques. *Revue de l'Université de Moncton, numéro hors série*, 81-89.
- Boumalk, A. (2009). Conditions de réussite d'un aménagement efficient de l'amazighe. *Asinag*, 3, 53-61.
- Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, 154, 25-34. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-25.htm>.
- Brigui, F. (2009). *A organização pedagógica – Didáctica dos Currículos de Português*. Dhar El Mehraz, Fes: Universidade Sidi Mohamed Bem Abdellah, Faculdade de Letras e Ciências Humanas. (Documento policopiado).
- Brigui, F. (2011). Comment les avant-premières langues influencent-elles l'acquisition d'une troisième langue étrangère par un apprenant marocain? cas de l'apprentissage du portugais. *Magriberia*, 4, 209-218.
- Brohy, C., (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définition. *Babylonia*, 1, 9-11. Retrieved from [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brumfit, C. J. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford: Pergamon.
- Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2003). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Cabral, M. L. F. (2000). O Português como língua estrangeira: factores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem. *Florianópolis*, 20(1), 197-221.
- Cain, A., & Briane, C. (1996). *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classes d'anglais*. Collège Paris: Ophrys – INRP.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista RedELE*, 1. Retrieved from [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d)
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. Retrieved from <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- Capucho, M. F. (2006). A noção de intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In R. Bizarro., & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 257-261). Porto: Porto Editora.
- Carinhas, R. (2012). *O processo de revisão da escrita em português língua estrangeira: propostas didáticas para o tratamento do erro*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Carreira, M. H. A. (2013). Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua estrangeira: Problematização. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 25-33). Lisboa: LIDEL.
- Carrel, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332-343.
- Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 57-66.
- Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85(3), 597-608.
- Carvalho, A. M., & Silva, A. J. B. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: the case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, 39(2), 187-204.

- Carvalho, J. (2004). *A Consciencialização do Processo de Transferência: um Contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em Contexto Escolar Português*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Conceptualisation et universalisme: quelle didactique des langues pour le 21<sup>e</sup> siècle?. In Ph. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 181- 201). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti, V., & Moore D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Études et Ressources 4*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Retrieved from [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf)
- Castro, C., & Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender PLE depois de (muitas) outras línguas: implicações pedagógicas e curriculares para um público adulto. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela, & A. A. Silva (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (1-21). Évora: Universidade de Évora. Retrieved from <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slgl8/01.pdf>
- Caubet, D. (2010). La darija a vu son statut évoluer dans la société civile. *Aujourd'hui le Maroc*. Retrieved 23 julho 2012, from <http://www.maghress.com/fr/aujourd'hui/76884>

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle-Thomson.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar book*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE*, 10, 159-180.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz, J. & U. Jessner, U. (Eds.), *English in Europe – the acquisition of a third language* (pp. 39-53). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cenoz, J. (2001). *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 8-29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2003b). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: Age, développement cognitif et milieu. *AILE*, 24, 38-51.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cerqueira, A., & Andrade, A. I. (2004). Alunos com Português Língua não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, & A. Moreira (Coord.), *Transversalidade em Didática das línguas* (pp. 135-147). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chaker, S. (2002). Tamazight (berbère) face à son avenir. *Passerelles*, 24, 109-116.
- Chaker, S. (2003). Le berbère. *Les langues de France*, 215-227. Paris: PUF.

- Chaker, S., & Hachi, S. (2000). A propos de l'origine et de l'âge de l'écriture libyco-berbère. In S. Chaker (Éd.), *Études berbères et chamito-sémitiques: mélanges offerts à Karl-G. Prasse* (pp. 95-111). Paris: Peeters.
- Chami, M. (1987). *L'Enseignement du Français au Maroc. Diagnostic des Difficultés Didactiques*. Casablanca: Najah al-Jadida.
- Charmaz, K. (2009). A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Chekayri, A. (2006). Diglossia or triglossia in Morocco: reality and facts. In N. H. Nouaouri, & F. M. García (Eds), *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudios y enseñanza y aprendizaje* (pp. 41-58). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Chiss, J. L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée. *Synergies Roumanies* 4, 127-137.
- Chlopek, Z. (2007). Errors committed by L3 learners – what are they like and what do they tell us? In *Proceedings of the BAAL Conference 2007* (pp. 17-18). Scotland, UK: The University of Edinburgh. Retrieved from [http://www.baal.org.uk/proc07/03\\_zofia\\_chlopek.pdf](http://www.baal.org.uk/proc07/03_zofia_chlopek.pdf)
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chouirefe, M. (1991). Primeros resultados de una encuesta sobre el estado actual de la enseñanza del español en Marruecos. *La Revista de Marroquí de Estudios Hispánicos*, 2, 107-115.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2(2), 93-119.

- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals Do. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 95-116.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Abingdon, Oxon, NY: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42(4), 557-591.
- Cook, V. (1994). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 93-98).
- Cook, V. (2009). Multilingual universal language as the norm. En Y.-k. I. Leung (coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 55-88). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2012). Would 'multilingualism and multicompetence' work?. In *Eighth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (13 – 15 de Setembro). Castellón: Universitat Jaume I.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue in language learning. In S. Gass, & L. Selinker (Orgs.), *Language transfer in language learning* (pp. 85-97). Massachusetts: Newbury House.
- Corder, S. P. (1992). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 31-40). Madrid: Visor.
- Cortés, J. (1996). *Diccionario de árabe culto moderno: árabe-español*. Madrid: Gredos.

- Costa-Galligani, S. (2001). Compétences, productions et représentations métalinguistiques chez des migrants espagnols de longue date. *Langue française*, 131, 52-65.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Coste, D. (2008). Quelques remarques sur deux institutions européennes face au pluri-/multilinguisme. *Synergies Monde*, 4, 63-80.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997) révisée 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf)
- Coutinho, C. P. (2008). *A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 101-127.
- Coutinho, C. P. (2012). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cristiano, J. M. (2010). *Análise de Erros em falantes nativos e não nativos*. Série Ensino e aprendizagem do português para falantes de outras línguas. Lisboa: Lidel.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge: Cup.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual Education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14(2), 175-187.



- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle/CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Da Silva, A. M. C., & Vilar, G. R. (2003). Os falsos amigos na relação espanhol – português. *Cadernos de PLE 3* (pp. 76-96). Aveiro: Universidade de Aveiro - Centro de Línguas e Culturas.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'apprentissage des langues*. Paris: Hachette.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Comprendre des langues voisines, ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, 104, 393-400.
- Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexions. *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité. Actes de 6.º Colloque International d'ACEDLE* (pp. 9-13). Grenoble.
- Darot, M. (1998). L'alternance codique français/arabe dialectal tunisien dans les conversations téléphoniques. In A. Queffélec (Éd.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique. Actes du Colloque d'Aix-en-Provence Le Français parlé en Afrique* (pp. 119-129). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- De Angelis, G. (2005a). Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*, 55(3), 379-414.
- De Angelis, G. (2005b). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer in competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32.
- De Bot, K., Lowie, W., & Versoor, M. (2005). *Second language acquisition: an advanced resource book*. London: Routledge.
- De Ruiter, J. J. (2006). Les attitudes des jeunes marocains vis-a-vis de l'arabe dialectal et de l'arabe littéraire. In N. H. Nouaouri, & F. Moscoso García (Eds). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudios y enseñanza y aprendizaje* (pp. 59-83). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Denzin, N. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Dewaele, J.-M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. B. Cenoz, U. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Desoutter, C. (2005). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères? *Synergie Italie*, 2, 117-126.

- Dias Farinha, A. (2002). *Os portugueses em Marrocos*. Lisboa: Instituto Camões. [Versão bilingue português-àrabe. Tradução Abdelilah Suisse].
- Dicionário da língua portuguesa*. (2004). Porto: Porto Editora, LDA.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>
- Duarte, I., Matos, G., & Faria, I. (1995). Specificity of European Portuguese Clitics in Romance. In I. Faria, & M. J. Freitas (Orgs.), *Studies on the Acquisition of Portuguese* (pp. 129-154). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística e Edições Colibri.
- Dulay, H., & Burt, M. K. (1972). Goofing: an indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning*, 22, 235-252.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 23(1), 37-53.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974b). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-138.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974c). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language "errors". In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis. Perspectives on second language acquisition* (pp. 95-123). London: Longman.
- Durão, A. B. A. B. (2002). *El error en la enseñanza del español. Implicaciones y tratamiento*. Rio de Janeiro: APEERJ.

- Durão, A. B. A. B. (2004). Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente. In A. B. A. B. Durão (Org.), *Linguística Contrastiva: Teoria e prática* (pp. 65-79). Londrina: Moriá.
- Durão, A. B. A. B. (2006). Aproximação a uma bibliografia especializada sobre Interlúngua (1972- 2005). *Signum: Estudos de Linguagem*, 9(1), 43-94.
- Durão, A. B. A. B. (2008). Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? *Polifonia*, 15, 67-85.
- Ecke, P., & Hall, C. J. (1998). Tres niveles de la representación mental: evidencia de errores léxicos en estudiantes de un tercer idioma. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28, 15-26.
- Eckman, F. (1992). El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 207-224). Madrid: Visor.
- El Barkani, B. (2010). *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc: conditions, représentations et pratiques*. Saint Etienne: Université Jean Monnet.
- El Gherbi, E.-M. (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*. Meknès: Imprimerie la Voix de Meknès.
- El Khoutabi, M. (2005). Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí. *Aljamía*, 16, 67-70.
- Ellis, N. C., & Beaton, A. (1995). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Lexical Issues in Language Learning*, 229-251.
- Ellis, N. C., & Schmidt, R. (1997). Morphology and longer-distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 145-171.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Ennaji, M. (2001). De la Diglossie à la Quadriglossie. *Languages and Linguistics*, 8, 49-64.
- Ennaji, M., & Sadiqi, F. (1994). *Applications of Modern Linguistics*. Casablanca: Afrique-Orient.
- Espírito-Santo, F. M. C. (2001). Itens fonéticos e fonológicos em português e em alemão – uma abordagem contrastiva. In L. D. C. Moutinho (Coord.), *Cadernos de PLE 1* (pp. 121-130). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Línguas e Culturas.
- Esteves Rei, J. (2008). Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Uma Área Científica em desenvolvimento. In P. Osório, & R. Meyer (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira* (pp. 11-13). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Falk, Y. (2012). *Gingerly studied transfer phenomena in L3 germanic syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Utrecht: LOT Publications.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 48(2-3), 185-220.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax. Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27, 59-82.
- Felk, A. (1999). Enseignement: quel projet? *Maghreb-Machrek*, 164, 53-66.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-337.
- Ferguson, C. (1964). Diglossia. In D. Hymes (Ed.), *Language in Culture and Society* (pp. 429-439). New York: Harper and Row Publishers.
- Fernandes-Boëchat, M. H. (2006). O aprendiz multilíngüe e a teoria cognitiva de reação-em-cadeia. In A. C. Karwoski, & V. F. C. V. Boni (Orgs.), *Tendências contemporâneas no ensino de línguas* (pp. 33-43). União da Vitória - PR: Kayngangue.
- Fernandes, E., & Maia, A. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: contribuições para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho.

- Fernández, S. C. (1993). Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos. In V. Morales Lezcano, & M. Á. Bunes Ibarra, *Presencia cultural de España en el Magreb* (pp. 169-174). Madrid: Ed. Mapfre.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errors en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fetterman, D. (1998). Ethnography. In L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 473-504). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense. Retrieved from <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>
- Filipe, M. J. (2005). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.
- Fisiak, J. (Ed.). (1981). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- Flores, C. (2008). *A Competência Sintáctica de Falantes Bilingues Luso-Alemães Regressados a Portugal. Um Estudo sobre Erosão Linguística*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8582/1/Tese%20Doutoramento%20Cristina%20Flores.pdf>
- Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 533-546. Cambridge: University Press.
- Flynn, S. (1996). A parameter setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.121-158). San Diego: Academic Press.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development

- in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16. DOI: 10.1080/14790710408668175.
- Fortes, M. (2002). Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didático. *Cadernos PLE*, 2, 121-155. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 431-440.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier - LAL.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues, quelles spécificités? Quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Tranel*, 38, 49-62.
- Gajo, L., & Mondada L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Galisson, R. (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère?. *Études de Linguistique Appliquée – Revue internationale d'applications linguistiques et de didactique des langues*, 79, 9-34.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum* 8, 9-20.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gargallo, I. (2004). Análisis de errores en la interlingua del hablante no nativo. In J. Lobato, & I. Gargallo (Dir.), *Vademécum, para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 391-409). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Gass, S., & Selinker, L. (Org.) (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- Gass, S., Sorace A., & Selinker, L. (1999). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Germain, C. (1982). Langue maternelle et langue seconds: pédagogie intégrée ou rapprochement? In G. Alvarez, D. Huot, & R. Shein (Éds), *Interaction L1 – L2 et stratégies d'apprentissage: Actes du 2<sup>ème</sup> Colloque sur la didactique des langues* (pp. 104-111). Québec: CIRB.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: CNRS Editions.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Gomes, E. M. (2010). A Diglossia árabe: uma apreciação do Hassaniyya como representante da Vertente Baixa no Binório Diglósico. *Cadernos do CNLF*, 2(1) 84-95.
- Gonçalves, M., L., & Andrade, A. I. (2006). Plurilinguismo e Portfolio: um desafio curricular de articulação de saberes. In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*. Braga: Universidade de Minho.
- Gonçalves, M. L., & Andrade, A. I. (2007). Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. *Educação*, 3(63), 457-477.



- Gonçalves, P. (1997). Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: um primeiro Diagnóstico. In C. Stroud, & P. Gonçalves (Orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II – A Construção de um Banco de “erros”* (pp. 35-67). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gonçalves, P. (2005). Afinal o que são erros de português? In *Primeiras Jornadas de Língua Portuguesa “Dinâmicas do Português em Moçambique”* (pp. 1-13). Retrieved from [http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Goncalves\\_2005.pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Goncalves_2005.pdf)
- González, L. (2007). Échanger par courrier électronique: construire une relation personnelle et s'appropriier la langue étrangère. *Echanger Pour Apprendre en Ligne* – Grenoble. Retrieved from <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/gonzalez.pdf>
- Granget, C. (2003). Appropriation des fonctions discursive et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2. *Marge linguistique*, 5, 77-92. Retrieved from [http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00\\_ml052003.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml052003.pdf)
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1–22). Oxford: Blackwell.
- Grosso, M. J. (1999), *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua materna Chinesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Grosso, M. J. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras* 27, 31-36.
- Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2) 61-77.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Gumperz, J. J. (1971). *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press.

- Gumperz, J. J. (1972). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Gumperz, J. (1977). The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. *RELC Journal*, 8(2), 1-34.
- Haggis, B. M. (1973). Un cas de trilinguisme. *La linguistique*, 9(2), 37-50.
- Hakansson, G. (2001) Against Full Transfer – evidence from Swedish learners of German. *Working Papers* 48, 67-86. Dept. of Linguistics, Lund University.
- Hakansson, G., Pienemann, M., & Sayheli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18, 250-273.
- Hale, K. (1988). Linguistic theory: generative grammar. In S. Flynn, & W. O'Neil (Eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 26-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *AILE*, 24, 45-74.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. *IRAL*, 48, 91-104.
- Hammarberg, B. (2011). Problems in defining the concept of L3. In *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (pp. 15-17). Warsaw: Institute of English Studies - University of Warsaw (Texto policopiado).
- Hamparzoumian, A, & Ruiz, J. B. (2006). Los manuales de español y los alumnos marroquíes. *Aldadis.net La revista de educación*, 9, 18-40. Retrieved from <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/04.pdf>
- Han, Z., H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.

- Healy, A. F., & Mcnamara, D. S. (1996). Verbal learning and memory: does the modal model still work? *Annual Review of Psychology*, 47, 143-172.
- Hediard, M (1989). Langues voisines, langues faciles ?. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 1-2, 225-231.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2008). *Rôle du système computationnel et forme phonétique en acquisition de L'anglais L3: sujet nul et mouvement verbal dans l'interlangue d'apprenants arabo-francophones*. Thèse de doctorat en linguistique, Université du Québec, Montréal.
- Herwig, A. (2001). Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 115-137). Boston: Kluwer.
- Heuer, R. (1999). *Psychology of intelligence analysis*. Washington: CIA.
- Hickel, F. (2007). Danièle Moore. *Plurilinguismes et école. Sociétés et jeunesses en difficulté*, 4. Retrieved from <http://sejed.revues.org/1093>
- Hoffmann, C. (2001). The status of trilingualism in bilingualism studies. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri-and Multilingualism* (pp. 13-25). Tübingen: Stauffenburg.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huebner, T. (1983). Linguistic systems and Linguistic change in an interlanguage. *SSLA*, 6(1), 33-53.
- Hufeisen, B. (1998). L3: Stand der Forschung: Was bleibt zu tun? [L3: Status of the current research: what remains to be done?] In B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. [Tertiary languages. Theories, models, methods.] (pp. 169-184) Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Hufeisen, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 209-229). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hufeisen, B. (2005). Parler plusieurs langues: c'est facile!. *Cerveau et Psycho*, 11, 46-50.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Centre européen pour les langues vivantes (pp 7-35). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Grammatical or semantic causes?. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- Izquierdo, I. (2002). *Memória*. Porto Alegre: Artmed.
- James, C. (1981). *Contrastive analysis*. Great Britain: Longman.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 379-399). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language acquisition. *Language Awareness*, 8, 3-4; 201-209.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of languages: the status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Jordà, M. P. S. (2005). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jordens, P. (1977). Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(2), 5-77.
- Jubran, S. A. C. (2004). *Árabe e Português: Fonologia Contrastiva* com aplicação de tecnologias informatizadas. São Paulo: EDUSP/FAPESP.

- Kabore, M. (1983). *Syntactic transfer in third language learning: pedagogical implications*. PhD thesis, University of Texas, Austin.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 Lexicon. In E. Kellerman, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York, NY: Pergamon Press.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kilanga Musinde, J. (2006). Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain. In M. Moulinié (Coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue in le Français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 123-136.
- Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, 3(45), 419-465.
- Klein, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ?. *Études de Linguistique Appliquée*, 149, 119-128.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Kleinman, H. (1978.). The strategy of avoidance in adult second language acquisition. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: issues and implications* (pp. 157-174). New York: Academic Press.
- Köpke, B., & Schmidt, M. (2004). Language attrition: Next Phase. In: M. Schmidt, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1-47). Amsterdam: John Benjamins.
- Koucha, A. (2000). La gestion de la politique linguistique, un espace francophone: l'exemple du Maroc. In P. Dumont. (Éds.), *La coexistence des langues dans*

- l'espace francophone, approche macrosociolinguistique. Deuxièmes journées scientifiques du Réseau de L'AUF «Sociolinguistique et dynamique des langues»* (pp. 279-284). Montréal: AUPELFUREF.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language Learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1992). El Modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In J. M. Liceras (Trad.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 143-151). Madrid: Visor.
- Krashen, S., Ard, J., & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. In S. Gass, & L. Selinker (Org.), *Language transfer in language learning* (pp. 157-176). Rowley, MA: Newbury House.
- Kulikowski, M., & González N. T. (1999). El español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, 11-19.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Langegger-Noakes, U. (2010). *Third Language Acquisition: The Stage of L3 Learning as a Factor in Cross Linguistic Influence*. Bangor: Bangor University.
- Laroussi, F. (1995). L'alternance de langues arabe tunisien/français: limites de l'approche morpho-syntaxique. *MAS-GELLAS*, nouvelle série 7, 205-222.
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12, 439-448.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. In M. Celce-Mauricia (Comp.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 279-283). EU: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lasagabaster, D. (2000). *Three languages and three linguistic models in the basque educational system*. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: the acquisition of a third language* (pp. 179-197). Clevedon, Multilingual Matters.
- Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in second language learning: L1-L2, difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 35-48.
- Leffa, V. J. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In V. J. Leffa (Org.), *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão* (pp. 333-355). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas.
- Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeitos e Imperfeitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa.
- Leiria, I. (1998). Falemos antes de “verdadeiros amigos”. In P. F. Pinto, & J. Norimar. *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 11-29). Lisboa: Colibri.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual Camões*, 3. Retrieved from <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Leiria, I. (2006) *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nova Iorque: John Wiley.
- Leung, Y-KI (2006). Full transfer vs partial transfer in L2 and L3 acquisition. In R. Slabakova, S. Montrul, & P. Prévost (Eds.), *Inquiries in linguistic development: In honor of Lydia White* (pp. 157-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Leung, Y-KI (2007a). Second language (L2) English and third language (L3) French article acquisition by native speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism*, 42, 117–149.

- Leung, Y-KI (2007b). Third language acquisition: Why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23, 97–114.
- Leung, Y-KI (Ed.). (2009). *Third language acquisition and Universal Grammar*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Liceras, J. M. (Éd.). (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Lightbown, P., M., & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale des apprenants plurilingues*. Thèse du doctorat, Université de Stockholm, Stockholm.
- Llisterri, J., & Poch, D. (1986). Influence de la L1 (catalan) et de la L2 (castillan) sur l'acquisition du système phonologique d'une troisième langue (français). In A. Blas, C. Mestreit, & M. Tost, M. (Eds.), *Littérature, civilisation et objectifs de l'enseignement des langues. Expériences et travaux pratiques. Actas de las IX Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España* (pp. 153-167). Barcelona Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Long, M. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 487 – 536). Oxford: Blackwell.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1984). Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. In A. Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 253-280). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lopes, D. (1940). *Textos em aljamia portuguesa: documentos para a história do domínio português em Safim (extrahidos dos originaes da Torre do Tombo (1897))*. Lisboa: Imprensa nacional.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.



- Lüdi, G., Py, B., (Eds) (1995). *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Mabrou, A. (2007). L'alternance codique arabe/français: emplois et fonctions, *Constellations francophones*, Publifarum, 7. Retrieved from [http://www.publifarum.farum.it/ezone\\_articles.php?art\\_id=67](http://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=67)
- Machado, J. P. (1997). *Ensaio arábico-português*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Mackey, W. F. (1992). Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires. *Perspectives*, 22(11) 45-57.
- Maddy-Weitzman, B. (2011). *The Berber Identity Movement and the Challenge to North African States*. Austin: University of Texas Press.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório, & R. M. Meyer (Coord.), *Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Das teoria(s) a(s) Prática(s)* (pp. 189- 201). Lisboa: Lidel.
- Madeira, A., Xavier, M.F., & Crispim, M.,L. (2006). Clíticos pronominais em português L2. In F. Oliveira & J. Barbosa (orgs.) *Textos Seleccionados do XXI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.495-510). Lisboa: Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.
- Manzano, F. (1993). Des maghrébins lettrés observent le paysage linguistique d'Afrique du Nord. In F. Laroussi (Éd.), *Minoration linguistique au Maghreb*, Rouen, *Cahiers de linguistique sociale*, 22, 91-107.
- Manzano, F. (2004). Langues, contacts, complexité perspectives théoriques en sociolinguistique. *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, 54-55.
- Marley, D. (2000). *Le français au Maroc – perspectives à l'aube du 21 siècle*. Communication prononcée à Laval – Québec. *Synergies Monde Arabe*, 2, 2005, 84-91. Retrieved from <http://gerflint.fr/Base/Mondearabe2/marley.pdf>
- Marmié, N. (2009). 3 questions à ... Ahmed Boukous. *Jeune Afrique* [30/11/2009]. Retrieved from <http://www.jeuneafrique.com/199701/societe/3-questions-ahmed-boukous/>

- Martella, R., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. (1999). *Research methods learning to becoming a critical research consumer*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Martins, C. (2008). *Línguas em contacto: “saber sobre” o que as distingue. Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, C. (2012). O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2. O modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. In J. N. C. Cardoso (Ed.), *A Linguagem na Pólis* (pp. 1-18). Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.
- Martins, C. (2013). O *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (CELGA). Caracterização e desenvolvimento de uma infraestrutura de investigação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 69 – 79). Lisboa: Lidel.
- Martins, C., & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (Org.), *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo* (pp. 45-65). Braga: Edições Humus.
- Maspero, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l’italien par des francophones débutants. *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, 491-502.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward.
- Meeto, D., & Temple, B. (2003). Issues in multi-method research: constructing self-care. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3). Retrieved from [www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_3final/pdf/meetootemple.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/meetootemple.pdf)

- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3(1), 11-46.
- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Meissner, F. J. (2002). Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In G. Kischel, (Ed.), *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen (pp. 46-58). Aachen: Shaker.
- Meissner, F.-J. (2007). ¿Cómo acelerar el auge de competencia en E/LE? Experiencias con intercomprensión en contextos escolares no-románicos: aspectos fundamentales - fundamentos metodológicos. In J. M. Izquierdo, F. M. Eliche, A. Y., F. M. Fernández, & N. S. Juan Eguiluz (Eds.), *Una lengua - muchas culturas. Actas del Segundo Congreso Internacional de la FIAPE* Granada. Retrieved from [http://www.unigiessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/institut/personal/profs/emeritus/meissner/externe-veranstaltungen/dateien/Conferencia\\_FIAPE](http://www.unigiessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/institut/personal/profs/emeritus/meissner/externe-veranstaltungen/dateien/Conferencia_FIAPE)
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. (2003). *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. EuroComRom - les sept tamis lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker. Retrieved from <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>
- Meksenas, P. (2005). A realidade e a verdade nas tramas do fazer a pesquisa social. *Revista Educação em Questão*, 24(10), 68-90.
- Merio, K. (1978). The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors. *International Review of Applied Linguistics*, 16(1), 27-44.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Messaoudi, L. (2010). La langue française au Maroc, fonction élitare ou utilitaire? In PH. Blanchet, & P. Martinez (Dir.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme émergence et prise en compte en situations francophones* (pp. 51-63). Paris: Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

- Miguel, M. A. C. (2006). Vogais nasais e nasalizadas: uma falsa questão?. In *Actas do I Encontro de Estudos Dialectológicos* (pp. 183-206). Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada. Retrieved from <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1098>.
- Miranda, A. J. R. (1996). O lugar da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira (reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês). Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Molinié, M. (Coord.). (2006). Biographies langagières et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, 39. Paris: Clé International.
- Montrul, S., Dias, R., & Santos, H. (2010). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research*, 27(1), 21-58. Retrieved from <http://slr.sagepub.com/content/27/1/21>
- Monville-Burston, M. (2010). Difficultés d'appropriation de la relativisation en FLE: apprenants en milieu diglossique. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot, & S. Gerolimich (Eds.), *La complexité en langue et son acquisition* (pp. 128-131). Paris-Lublin: Wydawnictwo Wersset.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, collection LAL.
- Moratino, M. A. (1993). Presencia cultural de España en el Magreb. In M. Lezcano (Coord.), *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural sui generis entre vecinos mediterráneos* (pp. 175-194). Madrid: Mapfre.
- Mortada, R. L. (1998). El bilingismo en Marruecos. In C. Casado-Fresnillo (Ed.), *La lengua e la literatura españolas en África* (pp. 171-185). Melilla, V Centenario de Melilla.
- Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 24, 75-99.

- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21.
- Nakuma, C. K. A. (1998). A new theoretical account of “fossilization”? Implications for L2 Attrition Research. In: *IRAL*, 36(3), 247-256.
- Navarro, M. R. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de educación.
- Nemser, W. (1992). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In J. M. Liceras (Ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 51-77). Madrid: Visor.
- Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Newport, E., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. In E. Dupoux (Ed.), *Language, brain and cognitive development: Essays in Honor of Jacques Mehler* (pp. 481-502). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nogueira, C. R. (2006). A diglossia nas comunidades árabes. *Tiraz - Revista de Estudos Árabes e das Culturas do Oriente Médio*, Ano III, 32-57. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Árabe – USP.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer, Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T., & Jarvis S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism* 1(2), 123-140.
- Oliveira, C., & Coelho, L. (2013). *Gramática Aplicada de PLE – Níveis A1, A2 e B1*. Lisboa: Texto Editores.
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: the role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala*, 13(19), 121-142.

- Osório, P. (2007). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas 10*, s/p. Retrieved from <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>
- Osório, P. (2010). Perspectivas linguísticas em aquisição e aprendizagem de L2. In Atas do 1.º *Congreso de la SEEPLU* (pp. 86-93). Cáceres: Facultad de Filosofía y Letras. Cáceres, 5 y 6 de noviembre (pp. 86-93). Retrieved from <http://seeplu.galeon.com/textos1/osor.html>
- Osório, P., & Fradique, F. (2008). O Uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito por Aprendentes de Português Língua Segunda. *Linguanet, 1*, 1-39. Retrieved from [http://www.ucp.pt/site/resources/documents/FCH/Linguanet/O%20Uso%20do%20pret%C3%A9rito\\_Paulo%20Os%C3%B3rio.pdf](http://www.ucp.pt/site/resources/documents/FCH/Linguanet/O%20Uso%20do%20pret%C3%A9rito_Paulo%20Os%C3%B3rio.pdf)
- Osório, P., & Pinto, M. G. (2012). Linguistic interferences from the mother tongue in Hispanic-speaking learners of Portuguese L2. In *8<sup>th</sup> International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Universitat Jaume I Castelló (Espanha), 13-15 de setembro de 2012.
- Otto Cantón, E. C. (2007). Adquisición de E/LE en un contexto plurilingüe. Transferencias lingüísticas del maltés, inglés e italiano. *Elenet.org: Enciclopedia Virtual*. Retrieved from <http://www.elenet.org/revista/>
- Ottonello, M. B. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In J. Sánchez Lobato, J. I. S. Gargallo (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 369-390). Madrid: SGEL.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston M. A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Paniagua, L. R. (2003). Fenómeno de transferência en aprendices árabes de E/LE. *Forma*, 5, 9-34. SGEL: Madrid.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393-419). London: Academic Press.

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Studies in Bilingualism, Vol. 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perales Ugarte, J. (2004). La consciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In J. Lobato, & I. Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 329-349). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Pérez, J. A. T. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla - Association Suisse de Linguistique Appliquée*, 76, 81-94.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Péry-Woodley M.-P. (1996). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Pinto, J. (2010). Há cada vez mais pessoas a quererem aprender português em Marrocos". *Mundo português*. Retrieved 12 julho 2012, from <http://www.mundoportugues.org/article/view/56954>
- Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito, & I. Ogando (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía (SEEPLU)* (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL.
- Pinto, M. D. A. S. (2009). *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do Espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Pinto, M. G., & Carvalhosa. A. (2012). Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In: D. Gabrys-Barker (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Berlin: Springer-Verlag.
- Pinto, M. G. (2013). Bilinguismo e cognição: como explicar os desempenhos em tarefas de repetição de dígitos e de frases? In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 48 – 68). Lisboa: Lidel.
- Pires, C. F. (1994). *Estudos portugueses em Marrocos. Bases para um projecto educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Essais du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. Paris: Didier.
- Poulisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57.
- Pozo, J. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pria, A. D. (2006). Tipologia linguística. Línguas analíticas e línguas sintéticas. *SOLETRAS*, 11, 113-121.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisse et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.
- Py, B. (2000). Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 395-404.
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact*, Thema 1, 93-100.
- Quitout, M. (2007). *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb, des origines à nos jours. (L'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye)*. Paris: Le Harmattan.



- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richards, J. C., & Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In E. Kellerman, & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 150-162). Oxford: Pergamon.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2005). L2 – Transfer in Third language acquisition. In B. Hufeisein, & F. Robert (Eds.), *Introductory Reading in L3* (pp. 71-82). Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Robert, J-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français?. *Études de Linguistique Appliquée*, 149, 9-20.
- Robert, J-M. (2013). Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes. *Passages de Paris*, 8, 107-117.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the noticing hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Romero, M. R. (2006). El español en el contexto sociolingüístico marroquí: evolución y perspectivas. *Aljamia*, 17, 25-38.
- Romero, M. R. (2012). La formación inicial de profesores de español como lengua extranjera en Marruecos: Evolución histórica y perspectivas. *La Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 13, 151-162. Retrieved from <https://sites.google.com/site/teimrevista/numeros/numero-13-julio-diciembre-2012/la-formacion-inicial-de-profesores-de-espanol-como-lengua-extranjera-en-marruecos-evolucion-historica-y-perspectivas>

- Rothman, J. (2010). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological: primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2007). *On the initial state of L3 (Ln) acquisition: Selective or absolute transfer?* Paper presented at the 5th International Conference on Third Language Acquisition (3-5 September 2007). Stirling: University of Stirling.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218.
- Rothman, J., Iverson, M., & Judy, T. (2010). Introduction: Some notes on the generative study of L3 acquisition. *Second Language Research*, 27(1), 5-19.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Royer, C. (2002). L'appropriation de la négation du français en milieu guidé: une approche interactionniste. *Marge linguistique*, 4, 68-86. Retrieved from [http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00\\_ml112002.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml112002.pdf)
- Ruiz, R. M. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. In S. P. Cesteros, & V. S. García (Eds.), *Estudios de Lingüística* (pp. 5-79). Alicante: Universidad de Alicante.
- Sá, S., & Andrade, I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar*, 14, 1-8.
- Sabino, M. A. (2006). *Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos?* Desfazendo a confusão teórica através da prática. *ALFA Revista de Linguística*, 251-263. Retrieved from [http://www.researchgate.net/publication/26623353\\_Falsos\\_cognatos\\_falsos\\_amigos\\_ou\\_cognatos\\_enganosos\\_Desfazendo\\_a\\_confuso\\_terica\\_atravs\\_da\\_prtica](http://www.researchgate.net/publication/26623353_Falsos_cognatos_falsos_amigos_ou_cognatos_enganosos_Desfazendo_a_confuso_terica_atravs_da_prtica)
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva Publicações.

- Sánchez-Brunete, J. M. (2003). *La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales. El español en el mundo. Centro Virtual de Cervantes*. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_03/munoz/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p02.htm)
- Santamaría, E. (2000). El juego de la poesía en Marruecos. Una aproximación a la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera. In A. Martinez. (Eds.), *Enseñanza de la lengua* (pp. 227-246). Granada: Universidad de Granada.
- Santos, A. S. R. (2009). A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos. In *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 467-481). Lisboa: APL.
- Santos, P. (1999). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In M. J. Cunha, & P. Santos (Org.), *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros* (pp. 49-57). Brasília: Edunb.
- Saumure, K. (2001). Focus group - An Overview. Retrieved from [http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus\\_group\\_paper.htm](http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus_group_paper.htm)
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In S. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 73-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1992). Un error en el análisis de errors. In J. M. Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 41-48). Madrid: Visor.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of universal grammar in L2 acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 159-193). New York: Academic Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role on attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.

- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In D. Day (Ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley: Newbury House.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord), *Os professores e sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: Don Quixote.
- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (2000). When syntactic theories evolve: consequences for L2 acquisition research. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 156-187). Oxford: Blackwell.
- Seliger, H. W., & Vago, R. M. (1991). The study of first language attrition: an overview. In H. W. Seliger, & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1992). La interlengua. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-101). Madrid: Visor.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, (pp. 197-216). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Serghini, A. (2005). La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas. *Cuadernos de Rabat*, 13, 17-24.
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6(4), 339-350.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.

- Sidarus, A. (1986). Estudos árabes em Portugal. In A. Sidarus (Ed.), *Islão e arabismo na Península ibérica*. Actas do XI Congresso da União Europeia de Arabistas e Islamólogos (pp. 55-73). Évora: Universidade de Évora.
- Sikogukira, M. (1993). Influence of languages other than the L1 on a foreign language: a case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh working papers in Applied Linguistics*, 4, 110-132.
- Simon, D. L. (1997) Alternance codique en classe de langue: Rupture ou contrat de survie? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 445-456.
- Simon D. L., & Thamin N. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4 - *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Retrieved from <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. DEB/ME: Lisboa.
- Singh, R., & Carroll, S. (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63.
- Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *AILE*, 24, 101-117.
- Skinner, B. F. (1992). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stratilaki, S., & Bono, M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 7-34.

- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 158-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stroud, C. (1997). Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In C. Stroud, & P. Gonçalves (Orgs.), *Panorama do Português oral de Maputo. Volume II: A construção de um banco de ‘erros’* (pp. 9-35). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Retrieved from [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAAahUKEwjt5P64kPvGAhWHpXIKHQI0D8A&url=http%3A%2F%2Fcvc.instituto-camoes.pt%2Fconhecer%2Fbiblioteca-digital-camoes%2Flingua-1%2F134-134%2Ffile.html&ei=YAu2Ve20OIfLygOC6LyADA&usg=AFQjCNFwv\\_XwQVtrYSMx2GktOrN0Oxkm7g&sig2=qtCJaLfQ\\_UBSd8A6oGRM-A&bvm=bv.98717601,d.bGQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAAahUKEwjt5P64kPvGAhWHpXIKHQI0D8A&url=http%3A%2F%2Fcvc.instituto-camoes.pt%2Fconhecer%2Fbiblioteca-digital-camoes%2Flingua-1%2F134-134%2Ffile.html&ei=YAu2Ve20OIfLygOC6LyADA&usg=AFQjCNFwv_XwQVtrYSMx2GktOrN0Oxkm7g&sig2=qtCJaLfQ_UBSd8A6oGRM-A&bvm=bv.98717601,d.bGQ)
- Suisse, A. (2006). Os estudos árabes em Portugal: uma análise cronológica do século XIII ao século XXI. In R. Bizarro., & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 421-427). Porto: Porto Editora.
- Suisse, A. (2009). Reflexão sobre a apropriação do português como língua estrangeira (LE) por estudantes marroquinos. Comunicação apresentada em *Journées d'études du G.R.E.L: Langues en usages au Maroc*. Faculdade de Letras da Universidade de FEZ.
- Suisse, A. (2010). Análise da transferência na aprendizagem do português como LE3 por alunos marroquinos. *Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes* (pp. 31 – 45). Arolíngu@as. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

- Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino”. *Magriberia*, 4, 169-184.
- Suisse, A. (2012). Linguistic inhibition and fossilization in the learning of Portuguese as a third foreign language. The case of Moroccan learners. Comunicação apresentada na *8th International conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Universitat Jaume I – Castellón, 15 a 17 September.
- Suisse, A., & Andrade, A. I. (2010). As representações da aprendizagem do Português como Terceira Língua Estrangeira (LE3) por falantes de árabe. Comunicação apresentada no *II Encontro Internacional do Português Novos Desafios no Ensino do Português*, 3 e 4 de Dezembro. Santarém: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico.
- Suisse, A., & Andrade, A. I. (2011). Dynamique et gestion du répertoire linguistico-communicatif dans l'apprentissage du portugais par des étudiants arabes “plurilingues”. In *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (15-17 September). Warsaw: Institute of English Studies - University of Warsaw.
- Suisse, A., Andrade, A. I., & Miranda, J. R. (2014). Transfer and linguistic-communicative repertoire in the learning of Portuguese (FL3) by Moroccan university students. *Poster* apresentado no *Research Day*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tabouret-Keller, A. (1982). Entre bilinguisme et diglossie: du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social. *Linguistique*, 18(1), 17-43.
- Tamer, Y. (2003). Code-Switching in Classroom Discourse, Moroccan Elementary Schools as a Case Study. *AIDA Proceedings* (pp. 1-16), Cadiz.
- Tarone, E. (1978) The phonology of interlanguage. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 15-33). Rowley, MA: Newbury House.
- Tarrier, J.-M. (1991). A propos de sociolinguistique de l'arabe, présentation de quelques difficultés. *Bulletin d'Etudes Orientales*, XLIII, 1-16.

- Tawil, S., Cerbelle, S., & Alama, A. (2010). *Education au Maroc. Analyse de secteur*. Rabat: UNESCO - Bureau multipays pour le Maghreb. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>
- Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralisation and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25(1), 73-107.
- Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, Université Stendhal, Grenoble III.
- Thamin, N., & Simon, D. L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et affiliation sociale: Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Cahiers de l'ACEDLE*, 7(1), 30.
- Tierney, W. (1996). The academic profession and the culture of the faculty: a perspective on Latin America universities. In W. Tierney, & K. Kempner (Eds.), *The social role of higher education* (pp. 11- 26). New York: Garland Publishing.
- Torres, M. G. D. (1985.) *Uma análise de erros. Contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Tossa, C. Z. (2001). Théorie de schème et acquisition d'une langue troisième en Afrique. *Langue et linguistique*, 7, 145-158.
- Towell, R., & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *AILE*, 24, 13-43.
- Trévisiol, T., & Rast, R. (Éds.). (2006). Présentation. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 3-11.
- Tucker, G. R. (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz, & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 3-15). Clevedon: Multilingual Matters.



- Tullon, H. (2009). Arabe et Français dans les systèmes éducatifs Tunisien et Marocain au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle. *Synergies Tunisie, 1*, 39-51.
- Van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness, 7*(2-3), 128-145.
- Vanpatten, B., & Lee, J. F. (1990). Contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language learning. In B. Van Patten, & J. F. Lee (Eds.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 240-245). Clevedon: Multilingual Matters.
- Vargas, C. (2006). Sociolinguistique et didactique de la langue première. *Skholê*, Hors-série, 1, 1-6.
- Veronique, D. (2005). Comparer les langues: perspectives didactiques?. In F. Lallement, P. Martinez, & V. Spaëth (Éds.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Le français dans le monde, Recherches et applications* (pp. 8-26). Paris: Clé International.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena, 2*, 9-25.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: CEEDC.
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: Syhoff.
- Villanueva, A. M. (2010). *L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère*. *Synergies, 5*, 115-139.
- Walter, K. (1996). Diglossia, linguistic variation, and language change in Arabic. In M. Eid (Ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics VIII* (pp. 157-197). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wang, T. (2013). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Factors Influencing Interlanguage Transfer. *Tesol & Applied Linguistics, 13*(2), 99-114.

- Wardhaugh, R. (1992). La hipótesis del análisis contrastivo. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 41-48). Madrid: Visor.
- Watson, J. B. (1924). Behaviorism. New York: People's Institute.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- White, L. (2000). Second language acquisition: from initial to final state. In J. Archibald, *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Massachusetts: Blackwell.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
- Wlosowicz, T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, 3, 159-170.
- Xavier, M. F., & Mateus, M. H. (Org.). (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- Youssi, A. (1983). La triglossie dans la typologie linguistique. *La linguistique*, 2, 72-83.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE*, 5, 1-30.
- Zerouali, A. (2011). *Le FLE au Maroc, perspective plurilingue et interculturelle*. Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation (s/p). Nantes: Université de Nantes. Retrieved from [http://www.cren.univ-nantes.fr/54646317/0/fiche\\_pagelibre/](http://www.cren.univ-nantes.fr/54646317/0/fiche_pagelibre/)
- Ziamari, K. (2009). Le contact entre l'arabe marocain et le français au Maroc : spécificités linguistique et sociolinguistique. *Synergies Tunisie*, 1, 173-186.
- Zhihong, P. (2009). Le plurilinguisme dans L'interlangue. *Synergies Chine*, 4, 109-118.
- Zoble, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlangue hypothesis. In A. Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 75-84). Edinburgh: Edinburgh University Press.

## Documentos oficiais e páginas Web

*Acordo Cultural e Científico entre o Governo da República Portuguesa e o Governo do Reino de Marrocos.* Retrieved 10 agosto 2012, from [http://ambportugalrabat.org/docs/Acordo\\_Cultural\\_Cientifico\\_PT.pdf](http://ambportugalrabat.org/docs/Acordo_Cultural_Cientifico_PT.pdf)

Associação de Professores de Espanhol do estado de São Paulo. Retrieved 10 dezembro 2011, from <http://www.apeesp.com.br/web/>

Akhawayn University in Ifrane, Morocco. Retrieved 10 fevereiro 2011, from <http://www.aui.ma/en/>

*Aujourd'hui le Maroc* – 09/07/2010). Retrieved 10 julho 2012, from <http://www.maghress.com/fr/aujourdhui/76884>

Eurobarómetro. Comissão Europeia (2012). Retrieved 25 junho 2012, from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-679\\_pt.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_pt.htm?locale=en)

Camões – Instituto de Cooperação e da Língua. Retrieved 14 maio 2011, from <http://cvc.instituto-camoes.pt/component/content/article/964-repositorio20102011/1315-20210-mipl20-materiais-interactivos-para-portugues-l2-na-web-20-4edicao.html>

Camões – Instituto de Cooperação e da Língua. *A pronúncia do português europeu.* Retrieved 25 junho 2012, from [http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3\\_1.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html)

*Carta Europeia do Plurilinguismo* (2005). *Jornadas Europeias de Plurilinguismo*, 2005-2009. Observatório Europeu do Plurilinguismo. Retrieved 9 outubro de 2010, from <https://palavrasleitores.wordpress.com/carta-europeia-do-plurilinguismo/>

*Carte du Maroc.* Retrieved 24 dezembro 2012, from [http://www.routard.com/guide\\_carte/code\\_dest/maroc.htm](http://www.routard.com/guide_carte/code_dest/maroc.htm)

Commission Européenne de Presse. Retrieved 25 junho 2012, from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-679\\_pt.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_pt.htm?locale=en)

Conseil de l'Europe (2000). *Biografía lingüística* (Parte del *Portfolio europeo de las lenguas* de EAQUALS-ALTE). Consejo para la Cooperación Cultural Comité de

- Educación – Validación del PEL. Retrieved 4 abril 2010, from [http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques//biografia\\_linguistica.pdf](http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques//biografia_linguistica.pdf)
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2009). PNEA- *Programme National d'Évaluation des Acquis 2008. Fascicule de la langue française*. Royaume de Maroc. Retrieved 4 abril 2010, from <http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/education-enseignement/enseignement-prescolaire-et-fondamental/programme-national-d-evaluation-des-acquis-pnea-2008-rapport-analytique>
- Charte Nationale d'Éducation e de Formation (1999). Retrieved 4 abril 2010, from <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco%20Charte%20nationale%20Education%20Formation.pdf>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Retrieved 10 agosto 2013, from <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Discours Royal (2001). *Discours de S.M. le Roi Mohammed VI lors de la cérémonie d'apposition du Sceau chérifien scellant le dahir créant et organisant l'Institut Royal de la culture amazighe, à Ajdir*. Retrieved 4 abril 2010, from <http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/discours-et-interviews-officiels/discours-et-interviews-de-s-m-le-roi-mohammed-vi/discours-de-s-m-le-roi-mohammed-vi-lors-de-la-ceremonie-d-apposition-du-sceau-cherifien-scillant-le-dahir-creant-et-organisant-l-institut-royal-de-la-culture-amazighe-le-mercredi-17-octobre-2001a-ajdir-khenifra>
- El mundo estudia español* 2009-2010. Retrieved 27 julho 2012, from <http://www.mecd.gob.es/dms-static/5eb0cb92-5dba-4a3e-8082-b78a11c377d2/consejeria%20exteriores/marruecos/oficinas/paginas-de-marruecos-estudia-espanol.pdf>
- Embaixada de Portugal em Rabat. Retrieved 10 de agosto 2012, from <http://www.ambportugalrabat.org/relacoes-portugal-marrocos/cultura>
- Embaixada do Reino de Marrocos em Lisboa. Retrieved 10 abril 2012, from <http://www.emb-marrocos.pt/>

- Haut Commissariat au Plan (2007). *Indicateurs et agrégats*. Retrieved 10 agosto 2012, from <http://www.hcp.ma/>
- Institut Royal de la Culture Amazighe, Retrieved 30 junho 2011, from <http://www.ircam.ma/doc/bulletin/inaghmisen-fr-3-4.pdf>
- Magharebia*. Retrieved 24 dezembro 2011, from <http://magharebia.com/fr/articles/awi/features/2011/01/24/feature-02>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). RNDE - *Rapport National sur le Développement de l'Éducation*. 4eme. Conférence Internationale d'Éducation. Genève: Unesco. Retrieved 10 agosto 2012, from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/morocco.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2003). *Intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires* (Note N.º 108). Royaume du Maroc: Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012» Rapport de synthèse*. Draft. Retrieved 10 agosto 2012, from [http://fmeps.ma/index.php?option=com\\_content&view=article&id=217%3Apour-un-nouveau-souffle-de-la-reforme-presentation-du-programme-l-najah-2009-2012-r-rapport-de-synthese&catid=60%3Aetudes&Itemid=116&lang=en](http://fmeps.ma/index.php?option=com_content&view=article&id=217%3Apour-un-nouveau-souffle-de-la-reforme-presentation-du-programme-l-najah-2009-2012-r-rapport-de-synthese&catid=60%3Aetudes&Itemid=116&lang=en)
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de La Formation des Cadres et de la Recherche Scientifiques (2004). ASEM- *Aperçu sur le sur le Système Educatif Marocain*. Royaume de Maroc. Conférence International de L'Education. 8 – 11 Septembre. Retrieved 4 abril 2012, from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/morocco.pdf>
- Mundo Português*. Retrieved 10 julho 2012, from <http://www.mundoportugues.org/article/view/56954>

*Promotora Espanhola de Linguistica. Lengua Tarifit o Rifeña*. Retrieved 30 junho 2011, from <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/afroasiati/bereber/tarifit>

Relatório do Grupo de Trabalho MADR/MEC (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português. Fundamentação e recomendações*. Retrieved 4 fevereiro 2015, from <http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/RelatorioInternacionalizacaoEnsinoSuperior.pdf>

Royaume du Maroc (2011). *La Constitution*. Secrétariat Général du Gouvernement. Serie «Documentation juridique marocaine». Retrieved 10 agosto 2012, from <http://mjp.univ-perp.fr/constit/ma2011.htm>



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação

2016

**ABDELILAH SUISSE**

**Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos**

**ANEXOS**





## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> — Estrutura do sistema educativo marroquino .....	5
<b>Anexo 2</b> — Planos de estudos das licenciaturas dos estudantes .....	9
2.1 Programas da Licenciatura em Estudos Hispânicos .....	11
2.2 Programas da Licenciatura em Estudos Franceses .....	13
<b>Anexo 3</b> — Questionário dirigido aos alunos .....	17
3.1 Matriz do questionário dirigido aos alunos.....	19
3.2 Transcrição e tratamento dos dados do questionário .....	34
<b>Anexo 4</b> — Entrevistas aos alunos e ao professor da turma .....	57
4.1 Guião da entrevista coletiva 1 com os alunos Grupo 1 e Grupo 2.....	59
4.2 Tradução e transcrição da entrevista coletiva 1 .....	60
4.3 Análise da entrevista coletiva 1 .....	66
4.4 Guião da entrevista coletiva 2 com os alunos do Grupo 1.....	70
4. 5 Tradução e transcrição da entrevista coletiva 2 .....	71
4.6 Análise da entrevista coletiva 2 .....	77
4.7 Guião da entrevista ao professor da turma.....	80
4.8 Tradução e transcrição da entrevista realizada com o professor da turma .....	81
<b>Anexo 5</b> — Instrumentos de recolha das produções escritas .....	87
5.1 Objetivos investigativos das atividades .....	89
5.2 Atividade 1.....	90
5.3 Atividade 2.....	96
5.4 Atividade 3.....	98
<b>Anexo 6</b> — Transcrição da produção escrita – dados analisados .....	101
6.1 Grelha de identificação dos desvios verificados nas produções escritas .....	103
6.2 Dados da produção escrita (atividade 1) do Grupo 1 e Grupo 2.....	104
6.3 Dados da produção escrita (atividade 2 e 3) do Grupo 1 e Grupo 2.....	111

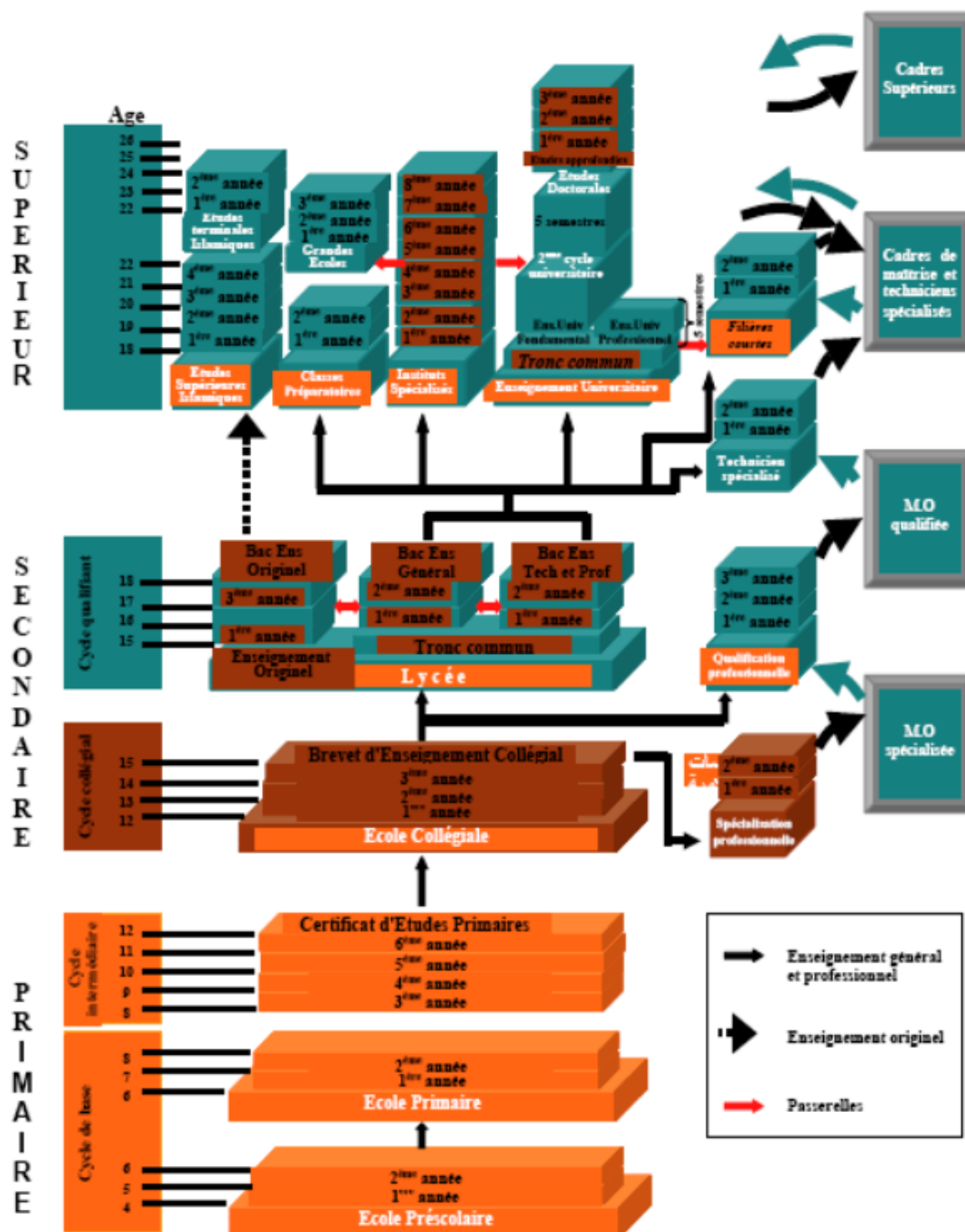
6.3.1 Número (aproximado) de palavras produzidas nas produções escritas do Grupo 1 e Grupo 2.....	111
6.3.2 Categorização dos desvios lexicais (Grupo 1) .....	112
6.3.3 Categorização dos desvios lexicais (Grupo 2) .....	121
6.3.4 Categorização dos desvios gramaticais (Grupo 1) .....	127
6.3.5 Categorização dos desvios gramaticais (Grupo 2) .....	134
<b>Anexo 7</b> — Aspectos contrastivos entre o árabe e o português .....	141
7.1 Alfabeto árabe e respetiva correspondência em língua portuguesa .....	143
7.2 As vogais/ <i>harakat</i> na língua árabe.....	144
7.3 Características dos pronomes possessivos na língua árabe em comparação com o português.....	145
<b>Anexo 8</b> — Outras informações .....	147

## **Anexo 1**

### **Estrutura do sistema educativo marroquino**



## STRUCTURATION DU SYSTEME EDUCATIF MAROCAIN





## **Anexo 2**

### **Planos de estudos das licenciaturas dos estudantes**





## 2.1 Programas da Licenciatura em Estudos Hispânicos (Grupo 1)

### **MOTS CLÉS**

Lengua, Literatura, Expresión, Comunicación, Historia, Geografía, Traducción, Lengua con fines específicos, Didáctica.

### **OBJECTIFS DE LA FORMATION**

Proporcionar a los alumnos la formación básica necesaria en el campo de las letras hispánicas (lengua, literaturas y comunicación) con el objetivo de posibilitar su integración, en las mejores condiciones, en el mundo laboral y dotarlos de las competencias necesarias para continuar sus estudios superiores (Master y Doctorado).

### **DÉBOUCHES POTENTIEL**

- Enseñanza
- Traducción
- Turismo
- Empresa
- Diplomacia
- Prensa escrita y audiovisual
- Animación cultural
- Otras profesiones que exigen una buena formación en lengua, literatura y cultura hispánicas

### **ORGANISATION DE LA FILIÈRE**

TRONC COMMUN FILIERE				
Sem.	Modules			Éléments de module
	Réf.	Intitulé	V.H.	Intitulé
S1	FR101	LENGUA1 Y METODOLOGÍA	80H	ARABE METHODOLOGIE
	FR102	LENGUA Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICAS 1	80H	LENGUA ESPAÑOLA 1 GRAMÁTICA 1
	FR103	TÉCNICAS DE LA EXPRESIÓN Y PRÁCTICAS DE LENGUA	80H	EXPRESION ORAL EN LENGUA ESPAÑOLA EXPRESION ESCRITA
	FR104	EL ESPAÑOL Y SU GRAMÁTICA	80H	EL ESPAÑOL EN EL MUNDO GRAMÁTICA 2
S2	FR105	LENGUA 1 Y T.E.C.	80H	ARABE T.E.C.
	FR106	HISTORIA Y GEOGRAFÍA	80H	HISTORIA DEL MUNDO HISP. GEOGRAFIA FISICA Y POLITICA
	FR107	LENGUA Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICAS 2	80H	LENGUA ESPAÑOLA2 E INTRODUCCION A LA FILOLOGÍA HISPÁNICA GRAMÁTICA Y SINTAXIS DESCRIPTIVA
	FR108	PRÁCTICAS DE LENGUA	80H	COMP. TEXTOS ORALES

<b>S3</b>		ESPAÑOLA		COMP. Y ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS
	FR109	LENGUA2 E INFORMATICA	80H	FRANCES
				INFORMATICA
	FR110	LITERATURA ESPAÑOLA	80H	PANORAMA DE LA LIT. ESPAÑA
				ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS Y PRÁCTICA DE LA CRÍTICA LITERARIA
<b>S4</b>	FR111	LENGUA Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICAS 3	80H	LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS
				SINT.SUP. Y PRAGMÁTICA
	FR112	HISTORIA Y LITERATURA DE AL-ANDALUS	80H	HISTORIA DE AL-ANDALUS
				LITERATURA ANDALUSÍ
	FR113	LENGUA2 E INFORMATICA	80H	FRANCES
<b>S4</b>				INFORMATICA
	FR114	LITERATURA HISPANOAMERICANA	80H	PANORAMA DE LA LIT.
				ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS HISPANOAMERICANOS Y TECNICAS DE LA REFLEXION LITERARIA
	FR115	LENGUA Y LINGÜÍSTICA	80H	LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS
				APLICACIONES FÓNICO-FONOLÓGICAS Y LÉXICO-SEMÁNTICAS
<b>S4</b>	FR116	ARTE HISP. Y TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN DIRECTA	80H	ARTE HISPÁNICO
				TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN DIRECTA

<b>PARCOURS : DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA HISPÁNICAS</b>				
<b>Sem.</b>	<b>Modules</b>			<b>Éléments de module</b>
	<b>Réf.</b>	<b>Intitulé</b>	<b>V.H.</b>	<b>Intitulé</b>
<b>S5</b>	FR217	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	80H	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
				DIDÁCTICA DE ELE 1
	FR218	LITERATURA HISPÁNICA 1	80H	LIT. ESPAÑOLA ACTUAL
				TEND. ACT. DE LA LIT HISP.
<b>S5</b>	FR219	COMUNICACIÓN Y PRAGMÁTICA LINGÜÍSTICA 1	80H	TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN 1
				PRAGMATICA LINGÜISTICA 1
	FR220	PROYECTO DE FIN DE CARRERA	80H	INICIACION A LA INVESTIGACION CIENTÍFICA
				PROYECTO DE FIN DE CARRERA
<b>S6</b>	FR221	DIDACTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	80H	LA LENGUA ESPAÑOLA Y SUS APLICACIONES
				DIDÁCTICA DE ELE 2
	FR222	LITERATURA HISPÁNICA 2	80H	LITERATURA Y SOCIEDAD
				POESIA ESPAÑOLA ACTUAL
<b>S6</b>	FR223	COMUNICACION Y PRAGMATICA LINGÜISTICA 2	80H	TEORIA DE LA COMUNICACION 2
				PRAGMATICA LINGÜISTICA 2
	FR224	PROYECTO DE FIN DE CARRERA	80H	PROYECTO DE FIN DE CARRERA
				CULTURA EMPRESARIAL

Informação disponível em: <http://www.fldm-usmba.ac.ma/> (consultado em junho de 2010)

## **2.2 Programas da Licenciatura em Estudos Franceses (Grupo 2)**

### **MOTS CLÉS**

Langue, Littérature, Discours, Communication et Médias.

### **OBJECTIFS DE LA FORMATION**

La filière de licence proposée a pour objectifs de :

- Dispenser des connaissances académiques spécifiques :
  - Fournir une vue d'ensemble de la littérature française à travers ses grands textes et leur contexte historique et culturel
  - Faire connaître les différents genres littéraires et types de textes et leurs spécificités respectives
  - Introduire à une connaissance générale du fonctionnement du système de la langue française
  - Dispenser une culture générale axée sur la culture et la civilisation françaises, l'histoire des idées, l'histoire littéraire et l'histoire de l'art
- Faire acquérir des méthodes de travail et de réflexion susceptibles d'étayer la réussite universitaire et l'intégration à la vie active
- Garantir une bonne maîtrise du français, une expression orale correcte et une expression écrite aisée
- Développer les qualités intellectuelles (rigueur, capacité d'analyse et de synthèse), et personnelles des étudiants (créativité, responsabilité, autonomie, initiative)
- Développer la capacité à valoriser les connaissances et les compétences acquises dans la poursuite d'études supérieures et dans l'exercice d'une activité professionnelle.

Pour ce, la formation s'effectue à la fois au sein de l'université et en milieu professionnel (visites, stage). Le cursus comporte des enseignements et des activités (CM ; TD ; TP ; stage) en présentiel et des travaux personnels (individuels et/ou de groupe) en formation tutorée ou en autoformation.

### **DÉBOUCHES POTENTIEL**

- Les métiers de l'enseignement ;
- Autres métiers qui exigent de solides connaissances en langue, littérature et culture françaises.
- 

### **ORGANISATION DE LA FILIÈRE**

TRONC COMMUN FILIERE				
Sem.	Modules			Éléments de module
	Réf.	Intitulé	V.H.	Intitulé
S1	FR101	LANGUE 1 METHODOLOGIE	80H	LANGUE ARABE MTU
	FR102	LANGUE	80H	GRAMMAIRE CORRECTIVE PHONETIQUE CORRECTIVE
	FR103	INTRODUCTION AUX ETUDES FRANÇAISES	80H	LITTERATURE PRATIQUES ORALES ET SCRIPTURALES
	FR104	CULTURE GENERALE I	80H	H. & G. DE LA FRANCE CIVILISATION FRANÇAISE
S2	FR105	LANGUE 1 ET TEE0	80H	LANGUE ARABE INFORMATIQUE
	FR106	LANGUE FRANÇAISE I	80H	MORPHO-SYNTAXE LEXICOGRAPHIE
	FR107	LITTERATURE FRANÇAISE I	80H	LITTERATURE MEL
	FR108	CULTURE GENERALE II	80H	HISTOIRE LITTERAIRE HISTOIRE DES IDEES ET DES ARTS
S3	FR109	INFORMATIQUE I	80H	TEC. INFORMATIQUE
	FR110	LANGUE FRANÇAISE II	80H	MORPHOSYNTAXE LEXICOLOGIE
	FR111	LITTERATURE FRANÇAISE II	80H	LITTERATURE MEL
	FR112	CULTURE GENERALE III	80H	HISTOIRE LITTERAIRE H. DES IDEES ET DES ARTS
S4	FR113	INFORMATIQUE II	80H	TEC INFORMATIQUE
	FR114	LANGUE FRANÇAISE III	80H	MORPHOSYNTAXE PHONETIQUE / PHONOLOGIE
	FR115	LITTERATURE FRANÇAISE III	80H	LITTERATURE ANALYSE LITTERATURE LECTURE
	FR116	CULTURE GENERALE IV	80H	HISTOIRE LITTERAIRE H. DES IDEES ET DES ARTS

PARCOURS : LINGUISTIQUE & LITTÉRATURE				
Sem.	Modules			Éléments de module
	Réf.	Intitulé	V.H.	Intitulé
S5	FR117	LANGUE FRANÇAISE IV	80H	LINGUISTIQUE GENERALE SEMANTIQUE
	FR118	LITTERATURE FRANCOPHONE	80H	LITTERATURE MAGHREBINE QUESTION DE LITTERATURE
	FR119	APPROCHES TEXTUELLES I	80H	SEMIOTIQUE 1 CRITIQUE LITTERAIRE
	FR120	PFE	80H	IMR C. ENTREPRENEURIALE
S6	FR121	LANGUE FRANÇAISE V	80H	PRAGMATIQUE QUESTION DE LINGUISTIQUE

	FR122	LITTERATURE COMPAREE	80H	LITTERATURE COMPAREE
				STYLISTIQUE
	FR123	APPROCHES TEXTUELLES II	80H	SEMIOTIQUE II
				ANALYSE DU DISCOURS
	FR124	PFE	80H	PFE 1
				PFE 2

Informação disponível em <http://www.fldm-usmba.ac.ma/> (consultado em junho de 2010)

**Nota do investigador:** Estes dados – Análise aberta – mostram a exposições dos alunos às línguas de especialidade, o espanhol e o francês. Segundo estes dados, e como veremos mais adiantes, os sujeitos do Grupo 1 e Grupo 2 estão sempre em contacto com estas línguas.



## **Anexo 3**

### **Questionário dirigido aos alunos**





<b>3.1 Matriz do questionário dirigido aos alunos (04/03/2011)</b>		
<b>Objetivos investigativos</b>	<b>Dimensão em análise – Tópicos /conteúdos</b>	<b>Partes e itens</b>
- Caracterizar de forma geral os sujeitos.	<b>Dados gerais e académicos</b> - Idade. - Género. - Instituição. - Designação da Licenciatura. - Ano da licenciatura.	<b>Informações gerais</b> 1 2 3 4 5- 5.1 6- 6.1
- Conhecer (alguns) elementos da biografia linguística dos sujeitos.	<b>Dados linguísticos</b> - Origem e tipologia das línguas do repertório linguístico-comunicativo. - Exposição às línguas estudadas: ▪ número de anos de aprendizagem das línguas; ▪ uso recente e/ou atual das línguas; - Autoavaliação dos sujeitos nas línguas.	<b>Parte A</b> 1 2 3
- Identificar a perceção dos sujeitos sobre o papel do repertório linguístico-comunicativo dos alunos no processo da aprendizagem do português. --- - Identificar as perceções dos sujeitos sobre as suas dificuldades linguísticas na aprendizagem do português.	<b>Dados sobre o papel do repertorio linguístico comunicativo na aprendizagem do português</b> - Perceção dos sujeitos sobre o contributo do árabe padrão (L1). - Perceção dos sujeitos sobre o contributo do francês (LE1). - Perceção dos sujeitos sobre o contributo do espanhol (LE2). - Perceção dos sujeitos sobre o contributo do inglês (LE2). -- - Perceções dos sujeitos sobre as dificuldades fonéticas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas.	<b>Parte B</b> 1 1.1 1.2 --- 2
- Caracterizar os sujeitos sobre a aprendizagem do português	<b>Dados sobre o português</b> - Curso de português. - Motivações dos sujeitos para a aprendizagem da língua portuguesa. - Exposição dos sujeitos à língua portuguesa: ▪ carga horária e tempo dedicado ao estudo da língua portuguesa fora das aulas; ▪ iniciativas e meios de contacto com a língua portuguesa fora das aulas; ▪ perceção sobre a promoção da língua portuguesa na sua instituição.	<b>Parte C</b> 1 2 3 – 3.1; 3.2 4 5 – 5.1; 5.2 6

## Questionário

Este questionário sobre a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira enquadra-se num projeto de investigação para o doutoramento<sup>1</sup>. Agradece-se que as respostas sejam sinceras e reflitam a situação de cada aprendente face à sua aprendizagem de Português. Não há respostas certas ou erradas.

Muito obrigado pela sua colaboração!

### Informações gerais

Data: \_\_\_\_\_

1. Idade: \_\_\_\_\_ 2. Nacionalidade: \_\_\_\_\_ 3. Sexo: \_\_\_\_\_

4 Universidade: \_\_\_\_\_

5. Licenciatura (   )

5.1 Em que ano está? \_\_\_\_\_

6. Mestrado (   )

6.1 Em que ano está? \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, Projecto apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia Ref. SFRH/BD/46148/2008 (sob orientação de Ana Isabel Andrade e co-orientação de António José Ribeiro Miranda).

**Parte A**

**Línguas do repertório linguístico-comunicativo dos alunos marroquinos de Português Língua Estrangeira**

**1.** Quais as línguas que, em contexto formal, aprendeu ou está a aprender?

Línguas estudadas	Duração da aprendizagem (anos ou meses)	Continua a aprender? (sim ou não)
Árabe		
Espanhol		
Francês		
Inglês		
Português		
Outras línguas (quais) _____		

**2.** Qual é a língua de estudo utilizada no seu curso de licenciatura?

---

3. Como avalia o seu nível de domínio das línguas estudadas?

Utilize a escala seguinte: Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito bom, Excelente.

Línguas estudadas	Compreensão oral	Expressão oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Interacção oral
Árabe					
Francês					
Espanhol					
Inglês					
Português					
Outras línguas (quais) _____					

**Parte B**

**Papel do repertório linguístico-comunicativo dos alunos no processo da aprendizagem de Português**

1. Considera que as línguas anteriormente estudadas facilitam o processo da aprendizagem do Português?

Sim (    )    Não (    )

- 1.1. Em caso de resposta afirmativa, explicita o contributo de cada uma das línguas aprendidas.

Línguas	O contributo de cada uma das línguas aprendidas
Árabe	
Espanhol	
Francês	
Inglês	
Outras Línguas (quais)	

2. Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades linguísticas que apresenta a língua portuguesa?

Fonética (    ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Morfologia (    ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sintaxe (    ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Semântica (    ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pragmática (    ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Parte C

### Contexto da aprendizagem de Português como Língua Estrangeira

1. Estuda o Português na Universidade como:

Curso Livre (    )    Opção Curricular (    )

2. Estuda o Português porque (escolha 3 respostas e ordene-as de acordo com a sua importância, sendo 1 a mais importante e 3 a menos importante):

(    ) Tem amigos ou familiares que vivem em países lusófonos.

(    ) Pretende realizar futuros estudos em países lusófonos.

(    ) Gosta da língua portuguesa.

(    ) Gosta de aprender línguas em geral.

(    ) Pode precisar da língua para a sua actividade profissional.

(    ) Outros motivos (especifique quais) \_\_\_\_\_

---

3. Qual a carga horária semanal?

3.1 Quantas aulas? \_\_\_\_\_

3.2 De quanto tempo cada? \_\_\_\_\_

4. Quanto tempo dedica, por semana, a estudar a língua portuguesa fora das aulas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.** Costuma tomar iniciativas para contactar com a língua portuguesa fora do ambiente académico?

Sim ( ) Não ( )

**5.1** Em caso de resposta afirmativa, indique os meios através dos quais tem oportunidade de usar a língua portuguesa:

( ) ver televisão em português;

( ) ler livros ou revistas;

( ) navegar na internet (e-mail / chat, com nativos, procurar informações);

( ) conversar com amigos lusófonos;

( ) ouvir música;

( ) outros : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5.2** Quanto tempo dedica a essas actividades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6.** Acha que a aprendizagem do Português deveria ser mais promovida?

Sim ( ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não ( ) Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Tradução do questionário para a língua francesa

### Questionnaire

Ce questionnaire sur l'apprentissage du portugais en tant que langue étrangère fait partie d'un projet de recherche de doctorat<sup>2</sup>. Nous serions reconnaissants d'obtenir des réponses sincères et reflétant la situation de chaque apprenant face à l'apprentissage du portugais. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.

Avec nos remerciements pour votre collaboration.

Date: \_\_\_\_\_

1. Âge: \_\_\_\_\_ 2. Nationalité: \_\_\_\_\_ 3. Sexe: \_\_\_\_\_

4. Université : \_\_\_\_\_

5. Licence ( )                      5.1 En quelle année ? \_\_\_\_\_

6. Master ( )                      6.1 En quelle année ? \_\_\_\_\_

---

<sup>2</sup> Université d'Aveiro, Projet soutenu par la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* Ref. SFRH/BD/46148/2008 (sous la direction de Ana Isabel Andrade et la co-direction de António José Ribeiro Miranda).

**Partie A**

**Répertoire linguistique et communicationnel des étudiants marocains du  
portugais langue étrangère**

**1. Quelles langues avez-vous apprises ou apprenez-vous, en contexte formel ?**

Langues étudiées	Durée de l'apprentissage (en années ou mois)	Continuez-vous les à étudier? (oui ou non)
Arabe		
Espagnol		
Français		
Anglais		
Portugais		
Autres langues (lesquelles) _____		

**2. Quelle est la langue d'étude utilisée dans votre licence ?**

\_\_\_\_\_

**3. Comment évaluez-vous votre niveau de maîtrise des langues étudiées?**

Utilisez l'échelle de niveaux suivante: Insuffisant, Satisfaisant, Bon, Très bon, Excellent

Langues étudiées	Compréhension orale	Expression orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Interaction orale
Arabe					
Français					
Espagnol					
Anglais					
Portugais					
Autres langues (lesquelles) _____					

## **Partie B**

### **Rôle du répertoire linguistique et communicationnel des étudiants dans le processus d'apprentissage du portugais**

1. Considérez-vous que les langues étudiées antérieurement facilitent le processus d'apprentissage du portugais?

Oui (    )    Non (    )

**1.1.** En cas de réponse affirmative, explicitez la contribution de chacune des langues apprises

Langues étrangères	Contribution de chacune des langues apprises
Arabe	
Espagnol	
Français	
Anglais	
Autres langues (lesquelles)	

2. Quelles sont, à votre avis, les principales difficultés linguistiques que présente la langue portugaise?

Phonétique ( ) Justifiez \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Morphologie ( ) Justifiez \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Syntaxe ( ) Justifiez \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sémantique ( ) Justifier \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pragmatique ( ) Justifiez \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Partie C

### Contexte d'apprentissage du portugais en tant que langue étrangère

1. Vous étudiez le portugais à l'université en régime de:

Cours libre ( ) Option curriculaire ( )

2. Vous étudiez le portugais parce que (choisissez 3 réponses et classez-les par ordre d'importance décroissante - où 1 représente la plus importante et 3 la moins importante):

( ) vous avez des amis ou membres de la famille vivant dans des pays lusophones.

( ) vous souhaitez faire des études dans un pays lusophone, dans le futur.

( ) vous aimez la langue portugaise.

( ) vous aimez apprendre des langues en général.

( ) Peut-être utile pour votre activité professionnelle.

( ) autres raisons (précisez lesquelles) \_\_\_\_\_

---

3. Quelle est la charge horaire hebdomadaire?

3.1 Combien de cours? \_\_\_\_\_

3.2 De quelle durée chacun? \_\_\_\_\_

4. Combien de temps consacrez-vous, par semaine, à étudier la langue portugaise en dehors des cours?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.** Avez-vous l'occasion de pratiquer le portugais en dehors du contexte académique?

Oui (    )    Non (    )

**5.1** En cas de réponse affirmative, veuillez indiquer les moyens qui vous permettent d'utiliser la langue portugaise:

(    ) regarder la télévision en portugais;

(    ) lire des livres ou des revues;

(    ) naviguer sur Internet (courriel / clavardage ou *chat*, etc. avec des natifs lusophones);

(    ) parler avec des amis lusophones;

(    ) écouter de la musique;

(    ) autres : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.2** Combien de temps consacrez-vous à ces activités ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.** Pensez-vous que l'apprentissage du portugais devrait être encouragé?

Oui (    ) Justifiez \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Non (    ) Justifiez

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3.2 Transcrição e tratamento dos dados do questionário Análise Aberta e Axial

Informações gerais sobre os sujeitos participantes no estudo (idade, género, nacionalidade, licenciatura/ano)					
GRUPO 1					
Sujeitos	Idade	Género	Nacionalidade	Licenciaturas	Ano
01	23	Masculino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
02	22	Feminino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
03	22	Feminino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
04	22	Feminino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
05	22	Masculino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
06	21	Feminino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
07	21	Feminino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
08	21	Masculino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º
09	22	Masculino	Marroquina	Estudos Hispânicos	3º

Informações gerais sobre os sujeitos participantes no estudo (idade, género, nacionalidade, licenciatura/ano)					
GRUPO 2					
Sujeitos	Idade	Género	Nacionalidade	Licenciaturas	Ano
10	21	Masculino	Marroquina	Estudos Franceses	3º
11	21	Feminino	Marroquina	Estudos Franceses	3º
12	24	Feminino	Marroquina	Estudos Franceses	3º
13	21	Feminino	Marroquina	Estudos Franceses	3º
14	22	Feminino	Marroquina	Estudos Franceses	3º
15	21	Feminino	Marroquina	Estudos Franceses	3º
16	22	Masculino	Marroquina	Estudos Franceses	3º

- \* Licenciatura em Estudos Hispânicos (língua de especialidade).
- \* Licenciatura em Estudos Francês (língua de especialidade).



Respostas dos sujeitos à Questão nº 1 - Parte A										
Informações Gerais GRUPO 1			Número de anos de aprendizagem das línguas (Exposição diacrónica)				Exposição e uso recente no espaço académico (Exposição sincrónica)			
Sujeitos	Idade	Repetente /anos	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)	Espanhol (LE2)	Português (LE3)	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)	Espanhol * (LE2)	Português (LE3)
01	23	2 anos	17	13	7	1	-	-	+	+
02	22		15	11	6	1	-	-	+	+
03	22		15	11	6	1	-	-	+	+
04	22		15	11	6	1	-	-	+	+
05	22		15	11	6	1	-	-	+	+
06	21		15	11	6	1	-	-	+	+
07	21		15	11	6	1	-	-	+	+
08	21		15	11	6	1	-	-	+	+
09	22	1 anos	16	12	7	1	-	-	+	+
Informações Gerais GRUPO 2			Número de anos de aprendizagem das línguas (Exposição diacrónica)				Exposição e uso recente no espaço académico (Exposição sincrónica)			
Sujeitos	Idade	Repetente /anos	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)	Inglês (LE2)	Português (LE3)	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1) *	Inglês (LE2)	Português (LE3)
10	21		15	13	3	1	-	+	-	+
11	21		15	13	3	1	-	+	-	+
12	24	2 anos	17	15	4	1	-	+	-	+
13	21		15	13	3	1	-	+	-	+
14	22		15	13	3	1	-	+	-	+
15	21		15	13	3	1	-	+	-	+
16	22		15	13	3	1	-	+	-	+

**Nota do investigador:** estes dados permite-nos conhecer, numa análise aberta, alguns elementos da biografia linguística dos sujeitos e o grau da exposição às línguas (duração de aprendizagem e o uso recente das línguas).

### Informações compiladas

Sujeitos	Idade	Gênero	Biografia linguística			
			Grupo 1 - Grupo 2			
<b>Grupo 1</b> 9 sujeitos	21 – 23	4 (M)   5 (F)	<b>Dārija (LM)</b> <b>Árabe padrão (L1)</b> 15 – 17 anos	<b>Francês (LE1)</b> 11 – 13 anos	<b>Espanhol (LE2) *</b> 6 – 7 anos	<b>Português (LE3)</b> 2º Nível
<b>Grupo 2</b> 7 sujeitos	21 – 24	2 (M)   5 (F)	<b>Dārija (LM)</b> <b>Árabe padrão (L1)</b> 15 – 17 anos	<b>Francês (LE1)*</b> 13 – 15 anos	<b>Inglês (LE2)</b> 3 - 4 anos	<b>Português (LE3)</b> 2º Nível

**Nota do investigador.** Estes dados mostram que estamos perante dois perfis linguísticos dos alunos marroquinos de português. Os mesmos dados são muito importantes, como veremos mais adiante, no que diz respeito à gestão do repertório linguístico-comunicativo no processo da aprendizagem do português (LE3).

Respostas dos sujeitos à Questão 2 – Parte A			
Grupo 1			
Sujeitos	Licenciaturas	Ano	Língua de instrução do curso de licenciatura
01	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
02	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
03	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
04	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
05	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
06	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
07	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
08	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
09	Estudos Hispânicos	3º	Língua espanhola
Respostas dos sujeitos à Questão 2 – Parte A			
Grupo 2			
Sujeitos	Licenciaturas	Ano	Língua de instrução do curso de licenciatura
10	Estudos Franceses	3º	Língua francesa
11	Estudos Franceses	3º	Língua francesa
12	Estudos Franceses	3º	Língua francesa
13	Estudos Franceses	3º	Língua francesa
14	Estudos Franceses	3º	Língua francesa
15	Estudos Franceses	3º	Língua francesa
16	Estudos Franceses	3º	Língua francesa

**Nota do investigador:** estes dados dão conta que os sujeitos estão mais expostos no espaço académico ao espanhol (**Grupo 1**) e ao francês (**Grupo 2**), como já mencionámos.

Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)								
Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico-comunicativo								
Árabe padrão (L1)								
Grupo 1 e Grupo 2								
Grupo 1	Sujeitos	Idade	Número de anos de aprendizagem	Compreensão Oral	Expressão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Escrita	Interação Oral
	01	23	17	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	02	21	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	03	21	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	04	22	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	05	22	15	Excelente	Muito bom	Excelente	Muito bom	Muito bom
	06	21	15	Excelente	Muito bom	Excelente	Muito bom	Muito bom
	07	21	15	Excelente	Muito bom	Excelente	Excelente	Muito Bom
	08	21	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	09	22	16	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
Grupo 2	10	21	15	Excelente	Muito bom	Excelente	Muito bom	Muito bom
	11	21	15	Excelente	Muito bom	Excelente	Muito bom	Muito bom
	12	24	17	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	13	21	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	14	21	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	15	21	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
	16	22	15	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
Resultados % (n)				Excelente 100%	Excelente (68, 75% N=11) -- Muito bom (31,25% N=5)	Excelente 100%	Excelente (75 % N=12) -- Muito bom (25% N=4)	Excelente (68, 75% N=11) -- Muito bom (31,25% N=5)

Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)						
Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico-comunicativo						
Francês (LE1)						
Grupo 1						
Sujeitos	Anos de aprendizagem	Compreensão oral	Expressão oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Interação oral
01	13	Muito Bom	Bom	<b>Muito Bom</b>	<b>Suficiente</b>	Bom
02	11	Muito Bom	Bom	<b>Muito bom</b>	<b>Suficiente</b>	Bom
03	11	Muito bom	Bom	<b>Muito bom</b>	<b>Suficiente</b>	Bom
04	11	Muito Bom	Bom	<b>Muito bom</b>	<b>Suficiente</b>	Bom
05	11	Muito Bom	Bom	<b>Muito Bom</b>	<b>Suficiente</b>	Bom
06	11	Muito Bom	Bom	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	Bom
07	11	Muito Bom	Bom	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	Bom
08	11	Excelente	Muito Bom	<b>Excelente</b>	<b>Muito Bom</b>	Muito Bom
09	12	Excelente	Muito Bom	<b>Muito Bom</b>	<b>Muito Bom</b>	Muito Bom
Resultados /% (n)		Muito bom (77,80% N=7) -- Excelente (22,20% N=2)	Bom (77,80% N=7) -- Muito bom (22,20% N=2)	<b>Excelente</b> (77,80% N=7) -- <b>Muito bom</b> (22,20% N=2)	<b>Suficiente</b> (55,60% N=5) -- <b>Bom</b> (22,20% N=2) -- <b>Muito bom</b> 22,20% (N=2)	Bom (77,80% N=7) -- Muito bom (22,20% N=2)

**Nota do investigador:** a autoavaliação dos sujeitos na Expressão Escrita na língua francesa é muito baixa se tivermos em linha de conta os anos de aprendizagem que foram contabilizados entre 11 e 12 anos (cf. Respostas Questão nº 1 - Parte A).

► Colocamos **em negrito a autoavaliação** dos sujeitos na Compreensão e Expressão escritas porque são as competências desenvolvidas durante as atividades 2 e 3.

<b>Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)</b>						
<b>Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico-comunicativo</b>						
<b>Francês (LE1) – língua de especialidade</b>						
<b>Grupo 2</b>						
<b>Sujeitos</b>	Número de anos de aprendizagem	Compreensão Oral	Expressão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Escrita	Interação Oral
10	13	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
11	13	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
12	15	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
13	13	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
14	13	Excelente	Muito Bom	<b>Excelente</b>	<b>Muito Bom</b>	Muito Bom
15	13	Excelente	Muito Bom	<b>Excelente</b>	<b>Muito Bom</b>	Muito Bom
16	13	Excelente	Muito Bom	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
Resultados % (nº)		Excelente 100% (N=7)	Excelente (57,10% N=4) -- Muito Bom (42,90% N=3)	<b>Excelente</b> <b>100% (N=7)</b>	<b>Excelente</b> <b>(71,40% N=5)</b> -- <b>Muito bom</b> <b>(28,60%N=2)</b>	Excelente (71,40% N=5) -- Muito bom (28,60% N=2)

**Nota do investigador:** ao contrário do Grupo 1, os sujeitos do Grupo 2 autoavaliam-se de forma bastante positiva na língua francesa. Trata-se da língua de especialidade através da qual estão mais expostos na universidade. (Cf. Anexo 4 – 4.5 e 4.6; Entrevista Coletiva 2).

<b>Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)</b>						
<b>Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico-comunicativo</b>						
<b>Espanhol (LE2) – língua de especialidade</b>						
<b>Grupo 1</b>						
<b>Sujeitos</b>	Número de anos de aprendizagem	Compreensão oral	Expressão oral	Compreensão escrita	Expressão Escrita	Interação oral
01	7	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
02	6	Excelente	Muito bom	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Muito bom
03	6	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
04	6	Muito bom	Muito bom	<b>Muito bom</b>	<b>Muito bom</b>	Muito bom
05	6	Muito bom	Muito bom	<b>Muito bom</b>	<b>Muito bom</b>	Muito bom
06	6	Excelente	Muito bom	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Muito bom
07	6	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
08	6	Excelente	Muito bom	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
09	7	Excelente	Excelente	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	Excelente
Resultados (% - nº)		Excelente (77,80% N=7) -- Muito bom (22,20% =N2)	Excelente (55,60% N=5) -- Muito Bom (44,40% N=4)	<b>Excelente</b> (77,80% N=7) -- <b>Muito bom</b> (22,20% N=2)	<b>Excelente</b> (77,80% N=7) -- <b>Muito bom</b> (22,20% N=2)	Excelente (55,60% N=5) -- Muito Bom (44,40% N=4)

**Nota do investigador:** os sujeitos do Grupo 1 autoavaliaram-se de forma positiva devido, tal como disseram na entrevista, à exposição a língua espanhola e à motivação para a aprendizagem da mesma.

<b>Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)</b>						
<b>Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico-comunicativo</b>						
<b>Inglês (LE2)</b>						
<b>Grupo 2</b>						
Sujeitos	Número de anos de aprendizagem	Compreensão oral	Expressão oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Interação oral
10	3	Bom	Bom	Bom	Suficiente	Bom
11	3	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente
12	4	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
13	3	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
14	3	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
15	3	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Bom
S16	3	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente
Resultados % (nº)		Bom (28,60% N=2) -- Suficiente (57,10% N=4) -- Insuficiente (14,30% N=1)	Bom (28,60% N=2) -- Suficiente (28,60% N=2) -- Insuficiente (42,80% N=3)	Bom (28,60% N=2) -- Suficiente (57,10% N=4) -- Insuficiente (14,30% N=1)	Insuficiente (42,90% N=3) -- Suficiente (57,10% N=4)	Bom (28,60% N=2) -- Suficiente (28,60% N=2) -- Insuficiente (42,80% N=3)

**Nota do investigador** – no momento da realização do estudo os sujeitos do Grupo 2 disseram que já não contactam com esta língua de forma regular.



Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)							
Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico-comunicativo							
Português (LE3)							
Grupo 1							
Sujeitos	Idade	Ano	Compreensão Oral	Expressão Oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Interação Oral
01	23	1	Suficiente	Suficiente	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Suficiente
02	21	1	Suficiente	Suficiente	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	Suficiente
03	21	1	Insuficiente	Suficiente	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Insuficiente
04	22	1	Insuficiente	Suficiente	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Insuficiente
05	22	1	Suficiente	Bom	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Suficiente
06	21	1	Insuficiente	Suficiente	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Insuficiente
07	21	1	Suficiente	Suficiente	<b>Suficiente</b>	<b>Suficiente</b>	Suficiente
08	21	2	Suficiente	Bom	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Suficiente
09	22	2	Suficiente	Bom	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Suficiente
Resultados % (nº)			Suficiente (66,70% N=6) -- Insuficiente (33,30% N=3)	Suficiente (66,70% N=6) -- Bom (33,30 % N=3)	<b>Bom</b> (77,80% N=7) -- <b>Suficiente</b> (22,20% N=2)	<b>Bom</b> (77,80% N=7) -- <b>Suficiente</b> (22,20% N=2)	Suficiente (66,70% N=6) -- Insuficiente (33,30% N=3)

**Nota do investigador:** a autoavaliação dos sujeitos na Compreensão e Expressão Escritas é estimada entre *Bom e Suficiente*. Tal como iremos verificar mais adiante, os sujeitos deste Grupo dizem que não dedicam muito tempo de estudo fora das aulas. Em contrapartida, os sujeitos deste grupo dizem que tomam iniciativas para *ler livros e consultar informação na internet* (cf. Respostas dos sujeitos as Questões 3, 4 e 5 – Parte C).

Respostas dos sujeitos (Questão nº 3 – Parte A)							
Autoavaliação nas línguas do repertório linguístico - comunicativo							
Português (LE3)							
Grupo 2							
Sujeitos	Idade	Nível	Compreensão Oral	Expressão Oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Interação oral
10	21	2	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
11	21	2	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
12	24	2	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
13	21	2	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente
14	21	2	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente
15	21	2	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente
16	22	2	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Resultados (% , n)			Insuficiente (57,10% N=4) -- Suficiente (42,90% N=3)	Insuficiente (57,10% N=4) -- Suficiente (42,90% N=3)	Suficiente (85,70% N=6) -- Insuficiente (14,30% N=1)	Suficiente (85,70% N=6) -- Insuficiente (14,30% N=1)	Insuficiente (57,10% N=4) -- Suficiente (42,9% N=3)

**Nota do investigador:** a autoavaliação dos sujeitos na Compreensão e Expressão Escritas é estimada entre *Suficiente* e *Insuficiente*. Tal como iremos verificar mais adiante, os sujeitos deste Grupo parecem dedicar mais tempo ao estudo do português (LE3) fora das aulas e dos estudos comparativamente com o Grupo 1. Em contrapartida, a maioria dos sujeitos deste grupo diz que não toma iniciativas (cf. Respostas dos sujeitos às Questões 3, 4 e 5 – Parte C).

Respostas dos sujeitos à Questão 1 (Parte B)									
Percepção dos sujeitos-alunos sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo para a aprendizagem do português (LE3)									
Grupo 1									
Numero dos Sujeitos 9	Árabe (L1)			Francês (LE1)			Espanhol (LE2)		
Categorias	Fonética	Léxico	Sintaxe	Fonética	Léxico	Sintaxe	Fonética	Léxico	Sintaxe
01	+	+	+	-	-	-	+	+	+
02	+	+	+	-	-	-	+	+	-
03	+	+	-	-	-	-	-	+	+
04	+	+	-	-	-	-	-	+	+
05	+	+	+	-	-	-	-	+	+
06	+	+	+	-	-	-	-	+	+
07	+	+	+	-	-	-	-	+	+
08	+	+	+	+	+	+	+	+	+
09	+	+	-	-	+	+	+	+	+
	Sim (100% N=9)	Sim (100% N=9)	Sim (66,70% N=6) -- Não (33,30% N=3)	Sim (11,10 %N=1) -- Não (88,90% N=8)	Sim (22,20% N= 2) -- Não (70,80% N=7)	Sim (22,20% N=2) -- Não (70.80% N=7)	Sim (44,40% = 4) -- Não (55,60 % = 5)	Sim (100% N=9)	Sim (88,90% N= 8) -- Não (11,10% N=1)

(+) sim (-) não

Percepção dos sujeitos-alunos sobre o contributo do repertório linguístico-comunicativo para a aprendizagem do português (LE3)									
Grupo 2									
Sujeitos	Árabe (L1)			Francês (LE1)			Inglês (LE2)		
	Fonética	Léxico	Sintaxe	Fonética	Léxico	Sintaxe	Fonética	Léxico	Sintaxe
10	+	+	+	+	+	+	-	+	-
11	+	-	+	-	+	+	-	-	-
12	+	+	+	+	+	+	-	+	-
13	+	+	+	+	+	-	-	-	-
14	+	-	-	+	+	+	-	-	-
15	+	-	+	-	+	-	-	-	-
16	+	+	-	-	+	+	-	+	-
	Sim (100% N=9)	Sim (57, 10% N=4) -- Não (42,90% N=3)	Sim (71, 40% N=5) -- Não (28,60% N=2)	Sim (57,10% N=4) -- Não (42,90% N=3)	Sim (100% N=9)	Sim (71, 40% N=5) --- Não (28,60 N=2)	Não (100% N=9)	Sim (42,90% N=3) --- Não (57,10% N=4)	Não (100% N=9)

**Nota do investigador:** estes dados permitem-nos conhecer a consciência dos sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2 acerca da importância, ou não, do contributo do repertório linguístico-comunicativo no decurso da aprendizagem português (LE3). (cf. Gráficos 34, 35, 36, 37, 38 e 39 no Capítulo 7). Sublinha-se que os exemplos avançados pelos sujeitos para justificar as suas respostas estão compilados no **ponto 6.2 deste anexo (cf. Dados da produção escrita – atividade 1)**

### Análise Seletiva – Cruzamento dos dados

#### Percepção dos sujeitos-alunos sobre o contributo da árabe padrão (L1) para a aprendizagem do português (LE3)

Percepção sobre o contributo do árabe (L1) para a aprendizagem do português (LE3)			
<b>Grupo 1</b>			
Sujeitos	Árabe (L1) Língua de instrução no sistema educativo marroquino		
	Fonética	Léxico	Sintaxe
01	+	+	+
02	+	+	+
03	+	+	-
04	+	+	-
05	+	+	+
06	+	+	+
07	+	+	+
08	+	+	+
09	+	+	-

Percepção sobre o contributo árabe (L1) para a aprendizagem do português (LE3)			
<b>Grupo 2</b>			
Sujeitos	Árabe (L1) Língua de instrução no sistema educativo marroquino		
	Fonética	Léxico	Sintaxe
10	+	+	+
11	+	-	+
12	+	+	+
13	+	+	+
14	+	-	-
15	+	-	+
16	+	+	-

**Nota do investigador:** Em relação ao contributo do árabe na assimilação dos sons e na oralidade, alguns sujeitos de ambos os grupos (02, 03, 05, 07, 08, 11, 14, 16) identificam que existe alguma proximidade fonética entre o árabe padrão (L1) e o português (LE3). Eis alguns exemplos que os sujeitos deram nas respostas do questionário: (ex. Maria – مَرِيَّة; Madrid – مَدْرِيْد; nada – نَار; moral – مَلِك; alguma – مَرِيض; nada – نِمْر; nadar – نَحْن; não – مِّن; chukrane – «ão»).

## Análise seletiva - Cruzamento dos dados

### Percepção dos sujeitos-alunos sobre o contributo do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3)

Percepção sobre o contributo do francês (LE1) para a aprendizagem do português (LE3)			
<b>Grupo 1</b>			
<b>Francês (LE1)</b>			
Sujeitos	Fonética	Léxico	Sintaxe
01	-	-	-
02	-	-	-
03	-	-	-
04	-	-	-
05	-	-	-
06	-	-	-
07	-	-	-
08	+	+	+
09	-	+	+

Percepção sobre o contributo francês (LE1) para a aprendizagem do português (LE3)			
<b>Grupo 2</b>			
<b>Francês (LE1)</b>			
<b>Língua de especialidade</b>			
Sujeitos	Fonética	Léxico	Sintaxe
10	+	+	+
11	-	+	+
12	+	+	+
13	+	+	-
14	+	+	+
15	-	+	-
16	-	+	+

**Nota do investigador:** estes dados mostram que a maioria dos elementos do Grupo 2 considera o francês (LE1), língua da sua especialidade, como importante na apropriação do português (LE3). Contrariamente ao Grupo 2, o Grupo 1, estudando o espanhol (LE2) no se curso de licenciatura, diz que o francês (LE1) não desempenha um papel importante na aprendizagem do português (LE3), com a exceção dos sujeitos 08 e 09. O sujeito 08, tal como veremos mais adiante, diz que *continuam a contactar* com a língua francesa porque gosta desta língua; enquanto que ao sujeito 09, este refere que continuam também a ter contacto com a língua francesa por razões familiares (cf. **ponto 4.5 – Entrevista coletiva 2, sequências 07 e 08**).

## Análise seletiva- Cruzamento dos dados

Perceção dos sujeitos-alunos sobre o contributo do espanhol (LE2) e inglês (LE2) para a aprendizagem do português (LE3)

Perceção sobre o contributo do espanhol (LE2) para a aprendizagem do português (LE3)			
<b>Grupo 1</b>			
<b>Espanhol (LE2)</b>			
<b>Língua de especialidade</b>			
Sujeitos	Fonética	Léxico	Sintaxe
01	+	+	+
02	+	+	-
03	-	+	+
04	-	+	+
05	-	+	+
06	-	+	+
07	-	+	+
08	+	+	+
09	+	+	+

Perceção sobre o contributo do inglês (LE2) para a aprendizagem do português (LE3)			
<b>Grupo 2</b>			
<b>Inglês (LE2)</b>			
Sujeitos	Fonética	Léxico	Sintaxe
10	-	+	-
11	-	-	-
12	-	+	-
13	-	-	-
14	-	-	-
15	-	-	-
16	-	+	-

**Nota do investigador:** estes dados mostram como cada grupo perceciona a importância da LE2, o espanhol, no caso do Grupo 1, e o inglês, no caso do Grupo 2. Os sujeitos valorizam a língua que contactam regularmente, como no caso do Grupo 1, em relação a língua espanhola.

### Análise seletiva – Cruzamento dos dados

**Percepção sobre o contributo das línguas de especialidade, espanhol (LE2) e o francês (LE1) para a aprendizagem do português (LE3).**

Percepção sobre o contributo do espanhol (LE2) para a aprendizagem do português (LE3) <b>Grupo 1</b>			
Espanhol (LE2) Língua de especialidade			
Sujeitos	Fonética	Léxico	Sintaxe
01	+	+	+
02	+	+	-
03	-	+	+
04	-	+	+
05	-	+	+
06	-	+	+
07	-	+	+
08	+	+	+
09	+	+	+

Percepção sobre o contributo do francês (LE1) para a aprendizagem do português (LE3) <b>Grupo 2</b>			
Francês (LE1) Língua de especialidade			
Sujeitos	Fonética	Léxico	Sintaxe
10	+	+	+
11	-	+	+
12	+	+	+
13	+	+	-
14	+	+	+
15	-	+	-
16	-	+	+

**Nota do investigador:** constata-se que as línguas de especialidade de ambos os grupos são aquelas que, segundo os sujeitos, contribuem mais na apropriação do português (LE3). Este dado é muito importante para ver a fonte da transferência linguística nas produções escritas – critério etiológico-linguístico.



Respostas dos sujeitos (Questão 2. Parte B)					
Percepção dos sujeitos-alunos sobre as dificuldades linguísticas na aprendizagem do português <b>Grupo 1</b>					
Sujeitos	Fonética	Morfologia	Sintaxe	Semântica	Pragmática
01	- Pronúncia do Dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais - Articulação dos encontros vocálicos	Formação do plural	- Preposições - Verbos pronominais - Infinitivo pessoal	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)
02	- Pronúncia do Dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais	Formação do plural	- Preposições, - Verbos pronominais	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)
03	- Articulação das vogais orais e nasais - Encontros vocálicos;	Não respondeu	- Preposições, - Infinitivo pessoal	Falsos amigos	Não respondeu
04	- Articulação das vogais orais e nasais - Articulação dos encontros vocálicos	Não respondeu	- Preposições, - Infinitivo pessoal	Falsos amigos	Não respondeu
05	- Pronúncia do dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais -Articulação dos encontros vocálicos	Formação do plural	- Preposições, - Verbos pronominais	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)
06	- Pronúncia do Dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais -Articulação dos encontros vocálicos	Formação do plural	- Preposições	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)
07	- Pronúncia do Dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais. -Articulação dos encontros vocálicos	Formação do plural	- Preposições, - Verbos pronominais, - Infinitivo pessoal	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)
08	Pronúncia do Dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais -Articulação dos encontros vocálicos;	Formação do plural	- Preposições - Verbos pronominais - Infinitivo pessoal	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)
09	- Pronúncia do Dígrafo <lh> - Articulação das vogais orais	Não respondeu	- Preposições - Verbos pronominais	Falsos amigos	formas de tratamento (cortesia)

Respostas dos sujeitos (Questão 2. Parte B)					
Percepção dos sujeitos-alunos sobre as dificuldades linguísticas na aprendizagem do português – Grupo 2					
Sujeitos	Fonética	Morfologia	Sintaxe	Semântica	Pragmática
10	Articulação das vogais orais.	Não respondeu	- Preposições - Verbos pronominais - Conjugação dos verbos - Infinitivo pessoal	não respondeu	Não respondeu
11	Articulação das vogais nasais.	Não respondeu	- Preposição - Conjugação dos verbos	Não respondeu	Não respondeu
12	Articulação das vogais orais.	Não respondeu	- Verbos pronominais - Conjugação dos verbos - Infinitivo pessoal	Não respondeu	Não respondeu
13	Articulação das vogais orais.	Não respondeu	- Verbos pronominais - Conjugação dos verbos	Não respondeu	Não respondeu
14	Articulação das vogais nasais.	Não respondeu	- Preposição, - Conjugação dos verbos	Falsos amigos	Não respondeu
15	Articulação das vogais nasais.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
16	Articulação das vogais orais.	Não respondeu	- Verbos pronominais - Conjugação dos verbos - Infinitivo pessoal	Falsos amigos	Não respondeu

**Nota do investigador:** uma vez que conseguimos dados das produções escritas, as respostas a esta questão não foram analisadas. Contudo, constatamos que algumas das dificuldades evocadas pelos sujeitos foram identificadas nas suas produções escritas, com destaque aos verbos pronominais, às preposições, à formação do plural e aos falsos amigos.

<b>Resposta dos sujeitos as Questões 1 e 2 – Parte C</b> <b>Motivação dos sujeitos-alunos marroquinos para a aprendizagem do português</b> <b>Grupo 1 e Grupo 2</b>			
<b>Sujeitos</b>	1º Motivação	2ª Motivação	3ª Motivação
01	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Pretende realizar estudos em países lusófonos
02	Gosta da língua portuguesa	Gosta de aprender línguas em geral	Pretende realizar estudos em países lusófonos
03	Gosta da língua portuguesa	Gosta de aprender línguas em geral	Pretende realizar estudos em países lusófonos
04	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Pode precisar da língua para atividade profissional
05	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Pode precisar da língua para atividade profissional
06	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Pretende realizar estudos em países lusófonos
07	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Comunicar com os portugueses
08	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Pode precisar da língua para atividade profissional
09	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa	Pretende realizar estudos em países lusófonos
10	Gosta de aprender línguas em geral	Pretende realizar estudos em países lusófonos	Pode precisar da língua para atividade profissional
11	Gosta de aprender línguas em geral	Pretende realizar estudos em países lusófonos	Pode precisar da língua para atividade profissional
12	Gosta de aprender línguas em geral	Gosta da língua portuguesa;	Pode precisar da língua para atividade profissional
13	Gosta de aprender línguas em geral;	Gosta da língua portuguesa	Pretende realizar estudos em países lusófonos
14	Gosta da língua portuguesa	Gosta de aprender línguas em geral	Pode precisar da língua para atividade profissional
15	Gosta da língua portuguesa	Gosta de aprender línguas em geral	Pode precisar da língua para atividade profissional
16	Gosta da língua portuguesa	Gosta de aprender línguas em geral	Comunicar com os portugueses
<b>Resultados % (N)</b>	<b>Gosto pela aprendizagem de línguas em geral</b> (68,75 %; N=11).  <b>Gosto pela língua portuguesa</b> (31,25 %; N=5).	<b>Gosta da língua portuguesa</b> (56,25% N=9). <b>Gosta de aprender línguas em geral</b> (31,25%; N=5). <b>Pretende realizar estudos em países lusófonos</b> (12,50% N=2).	<b>Pode precisar da língua para atividade profissional</b> (50%; N=8). <b>Pretende realizar estudos em países lusófonos</b> (37,50%; N=6). <b>Comunicar com os portugueses</b> (12,50%, N=2).

Grupos	Respostas dos sujeitos às Questões 3, 4 e 5 – Parte C			
Grupo 1	Carga horária	Número/horas dedicada ao estudo/semana	Tomada de iniciativa para contactar com a língua portuguesa fora das aulas e dos estudos / tempo	Os meios através dos quais se contacta com a língua portuguesa
Sujeito 01	1 aula (2 horas)	0 horas	Sim – 2 horas	Ler livros ou revistas
Sujeito 02	1 aula (2 horas)	0 horas	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Sujeito 03	1 aula (2 horas)	0 horas	Sim – 2 horas	Ler livros ou revistas
Sujeito 04	1 aula (2 horas)	1 hora	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Sujeito 05	1 aula (2 horas)	1 hora	Sim – 2 horas	Navegar na Internet (procura de informação)
Sujeito 06	1 aula (2 horas)	1 hora	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Sujeito 07	1 aula (2 horas)	1 hora	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Sujeito 08	1 aula (2 horas)	0 horas	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Sujeito 09	1 aula (2 horas)	1 hora	Sim	Navegar na Internet (procura de informação)
Resultados % (nº)		<b>0 horas</b> (44,40%; N=4) -- <b>1 hora</b> (55,60%; N= 5)	<b>Sim</b> (100%; N=9)	<b>Leitura de livros ou revistas</b> (77,80% N=7) -- <b>Navegar na internet</b> (22,20%; N=2)
Grupo 2	Carga horária	Horas de estudo dedicadas/semana	Tomada de iniciativa para contactar com a língua portuguesa fora das aulas e dos estudos	Os meios através dos quais se contacta com a língua portuguesa
Sujeito 10	1 Aula (2 horas)	2 horas	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Sujeito 11	1 Aula (2 horas)	3 horas	Não toma iniciativa	Não
Sujeito 12	1 Aula (2 horas)	3 horas	Não toma iniciativa	Não
Sujeito 13	1 Aula (2 horas)	3 horas	Não toma iniciativa	Não
Sujeito 14	1 Aula (2 horas)	2 horas	Não toma iniciativa	Não
Sujeito 15	1 Aula (2 horas)	2 horas	Não toma iniciativa	Não
Sujeito 16	1 Aula (2 horas)	2 horas	Sim – 1 hora	Ler livros ou revistas
Resultados (% nº)		<b>2 horas</b> (57,10%; N=4) -- <b>3 horas</b> (42,90%; N=3)	<b>Não toma iniciativa</b> (71,40%; N= 5) -- <b>Tomada de iniciativa para contactar com a língua portuguesa</b> (28,60%; N=2)	<b>Não toma iniciativa</b> (71,4%; N= 5) -- <b>Ler livros ou revistas</b> (28,6%; N=2)

**Nota do investigador:** estes dados permitem-nos avaliar o grau do contacto/exposição à língua portuguesa por parte dos sujeitos, bem como a sua atitude em relação à aprendizagem da língua portuguesa. Para além disso, os dados mostram que o conhecimento linguístico anterior poderá eventualmente condicionar a atitude dos sujeitos em relação ao estudo e/ou toma de iniciativas na língua portuguesa.

Grupos	Respostas dos sujeitos à Questão 6 – Parte C	
<b>Grupo 1</b>	Acha que a aprendizagem do português deve ser mais promovida	Medidas a tomar para promover a aprendizagem de português na FLSH
Sujeito 01	Sim	organizar atividades extracurriculares
Sujeito 02	Sim	aumentar a carga horária - organizar atividade extracurriculares - disponibilizar livros de português
Sujeito 03	Sim	aumentar a carga horária
Sujeito 04	Sim	aumentar a carga horária
Sujeito 05	Sim	oferecer bolsas - organizar atividades extracurriculares
Sujeito 06	Sim	organizar atividades extracurriculares
Sujeito 07	Sim	aumentar a carga horária
Sujeito 08	Sim	oferecer bolsa - organizar atividades extracurriculares
Sujeito 09	Sim	oferecer bolsas - disponibilizar livros de português - organizar atividade extracurriculares
		<b>Nota do investigador:</b> Dados não analisados. Estes dados mostram que os sujeitos solicitam mais atividades relacionadas com a língua portuguesa→ falta da exposição (satisfatória) à língua portuguesa.

Grupos	Respostas dos sujeitos à Questão 6 – Parte C	
<b>Grupo 2</b>	Acha que a aprendizagem do português deve ser mais promovida	Medidas a tomar para promover a aprendizagem de português na FLSH
Sujeito 10	Sim	organizar atividades extracurriculares
Sujeito 11	Sim	aumentar a carga horária - organizar atividade extracurriculares - disponibilizar livros de português
Sujeito 12	Sim	aumentar a carga horária
Sujeito 13	Sim	aumentar a carga horária
Sujeito 14	Sim	oferecer bolsas - organizar atividades extracurriculares
Sujeito 15	Sim	organizar atividades extracurriculares
Sujeito 16	Sim	aumentar a carga horária
		<b>Nota do investigador:</b> Dados não analisados. Estes dados mostram que os sujeitos solicitam mais atividades relacionadas com a língua portuguesa.



## **Anexo 4**

### **Entrevistas aos alunos e ao professor da turma**





**4.1 Guião da entrevista coletiva 1 (semiestruturada) com os alunos Grupo 1 e Grupo 2 (22/03/2011)**

<b>Momentos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>
Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do investigador/ entrevistador.</li> <li>- Explicitar os objetivos e o contexto em que a entrevista surge.</li> <li>- Esclarecer os contornos da entrevista.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Explicar a autoavaliação dos alunos na língua árabe padrão (L1)</li> <li>- Fatores e critérios nas quais os alunos se basearam na sua autoavaliação na língua árabe.</li> <li>- Solicitar aos sujeitos mais informações relativamente ao contributo do árabe (L1) na aprendizagem do português (L1).</li> </ul>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar aos entrevistados a possibilidade de acrescentar informações que considerem pertinente para o nosso estudo.</li> <li>- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão e/ou dúvida em relação a algum assunto abordado durante a entrevista.</li> <li>- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.</li> </ul>

<p align="center"><b>4.2 Tradução e transcrição da entrevista coletiva 1</b>  <b>Grupo 1 e Grupo 2</b></p>	<p align="center"><b>Nº</b>  <b>Sequências</b></p>
<p><b>Investigador:</b> Bom dia! Em primeiro lugar, queria agradecer a vossa disponibilidade para mais uma vez colaborar comigo na recolha de dados.</p> <p>Como ainda se lembram, na última sessão, começaram por preencher o questionário que me permitiu ter uma ideia acerca de alguns elementos da vossa biografia linguística, do vosso percurso académico e das vossas perceções, no que diz respeito à aprendizagem do português nesta universidade.</p> <p>Já em Portugal, comecei a analisar os referidos questionários e, entretanto, surgiram-me algumas questões que eu gostaria de esclarecer hoje com vocês.</p> <p>Assim sendo, o objetivo deste encontro – tal como foram informados pelo vosso professor no início da aula – é compreender alguns aspetos relacionados com a vossa autoavaliação na língua árabe e na língua francesa e outras questões relacionadas com a vossa perceção em relação ao contributo da língua árabe na aprendizagem do português.</p> <p>Em relação à língua francesa, queria falar com os alunos do curso do espanhol (<b>Grupo 1</b>) e, por isso, vamos dividir a entrevista em duas sessões hoje e amanhã, se for possível.</p> <p>Antes de começar, vou entregar a cada de um de vocês uma ficha que contém as vossas avaliações na língua árabe e na língua francesa que serão seguidamente objeto da nossa discussão de hoje.</p> <p><b>Investigador:</b> ao efetuar uma análise preliminar dos questionários, constatei que a maioria de vocês se autoavaliou como “Excelente” e/ou “muito bom” na língua árabe padrão/ neste sentido gostava que vocês me explicassem em que critérios se basearam.</p> <p><b>Quem quer começar primeiro a falar sobre a sua autoavaliação?</b></p> <p align="center"><b>Sujeito 01</b></p> <p>Bem o árabe é a nossa língua // estudamos esta língua desde pequenos // é a primeira língua que estudamos / escrevemo-la logo na escola corânica “Mssid”/ é a língua da nossa cultura / sempre a escrever em árabe / ler fazer “recitation” / Sempre estamos em contacto com a fussha (língua árabe padrão) // nos jornais / nos apontamentos da escola // ouvimos os telejornais em árabe // no liceu estudámos muito a literatura árabe // escrevemos em árabe nos exames/ por isso devemos ser “très fort” em árabe // o problema é que não falamos árabe <i>fusha</i> em casa / nem na rua // isso sim // de forma indireta usamos muitas palavras do árabe <i>fusha</i> no darija (dialecto marroquino) / mas ela está sempre presente nos jornais e ouvimos os telejornais em árabe.</p>	<p align="center"><b>1</b></p>
<p><b>Investigador: “recitar” o quê?</b></p> <p align="center"><b>Sujeito 01</b></p> <p>Na pré-solar cantamos as canções em árabe, o hino (Manbita Al Ahrar) / um pouco do Corão // mais tarde o que mais complica a aprendizagem da língua árabe é acertar as declinações e outros aspetos gramaticais // até gostava mas era muito complicado acertar em tudo.</p>	<p align="center"><b>2</b></p>
<p align="center"><b>Sujeito 10</b></p> <p>É verdade/ foi a primeira língua que aprendemos no <i>Mssid</i> /cantámos as canções em árabe/o hino nacional / um pouco do Corão / somos muçulmanos / é normal usar a língua árabe / é normal / “c’est la langue de notre culture”/ sem saber o árabe não podemos memorizar e</p>	<p align="center"><b>3</b></p>

aprender o Corão.	
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 14</b></p> <p>Acho que sim/" lahfada" [memorização] foi o pilar de nosso currículo na escola primária / sobretudo memorizar " le coran"/ mais tarde /no secundário / memorizámos a poesia e as regras gramaticais em geral / grande complicação // mas ajuda para ter muito conhecimento e desenvoltura em <i>árabe</i>.</p>	<b>4</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 08</b></p> <p>A memorização dos apontamentos ajudou-nos em aprender o árabe // algumas palavras eram novas para nós/ sobretudo do Corão / não eram conhecidas por nós // por exemplo para fazer exames da disciplina de história/além da compreensão / precisávamos de memorizar para termos a prática em algumas estruturas sintáticas/ na leitura também / no liceu analisámos excertos de obras literárias / isso ajudou-nos muito a ter boa escrita em árabe</p>	<b>5</b>
<p><b>Investigador: acha que a memorização ajudou mesmo a aprender a língua árabe (fussehá), mesmo?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 08</b></p> <p>Sim / certamente praticar na escrita em algumas estruturas sintáticas / a leitura também ajudou-nos muito para aprender a língua árabe</p>	<b>6</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 10</b></p> <p>Eu disse que tenho nível “muito bom” na oralidade e não “excelente” porque sempre tive dificuldade em respeitar que controlar muito bem as regras gramaticais // muitas vezes incluo sem querer palavras em dārija // aquilo que alguns designam “comme “arabe intermédiaire”.</p>	<b>7</b>
<p><b>Investigador: Para si a <i>darija</i> (dialecto marroquino) foi um obstáculo para aprender a língua árabe <i>fusseha</i>?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 10</b></p> <p>Não / muitas palavras da darija existe também no árabe fusha / estou a referir a aquelas palavras que são específicas marroquinas // nas aulas da disciplina da língua árabe sempre “on faisait attention” porque alguns professores ficavam zangados se misturarmos a darija (dialecto marroquino) e árabe fussehá // Na escrita também tínhamos que estudar muito a gramática/ memorizar a conjugação dos verbos irregulares e a suas respectivas declinações.</p>	<b>8</b>
<p><b>Investigador: então para si, a conjugação dos verbos na língua árabe era um problema, é isso?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 10</b></p> <p>Sim // no início era complicado / sobretudo os verbos irregulares / porque no darija a conjugação dos verbos é mais simplificada/ mas depois de os compreender / era questão de memorizar e assim conseguia ter resultados boas notas.</p>	<b>9</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 05</b></p> <p>Eu também me autoavaleiei em quase tudo em <i>Muito bom</i> porque os professores nunca nos davam notas muito altas / exigiam sempre de nós / alguns queriam que falássemos como jornalistas e como escrevêssemos como romancistas (risos todos) / o árabe é muito complicado / tem muita gramática / a sua gramática é um exagero</p> <p><b>Investigador: Como assim? Falar como os jornalistas e escrever como romancistas?</b></p>	<b>10</b>

Proferir um discurso cuidadoso e escrever muito bem.	
<p><b>Investigador: como assim falar como os jornalistas?</b></p> <p><b>Sujeito 05</b></p> <p>Falar de forma excelente / de forma eloquente como aqueles que aparecem no telejornal ou como o <i>imam</i> quando apresentam um sermão da 6ª feira // é verdade que na primária e no secundário quando fazíamos muitas atividade na expressão oral em árabe / as vezes não temos o controlo das regras gramaticais porque não temos muita prática fora das aulas / no quotidiano falamos <i>dārija</i> // mas nunca enganamos no léxico / isso está já quase tudo adquirido no darija // para escrever bem em árabe fazíamos muitos trabalhos escritos, ditados exercícios de gramática.</p>	11
<p><b>Investigador: acham que o conhecimento e a aplicação de forma correta das regras gramaticais são os aspetos mais complicados na expressão oral?</b></p> <p><b>Sujeito 12</b></p> <p>Sim, sabemos bem as regras // estudamos muito o árabe // muitas horas // o problema é praticar estas regras fora do contexto da sala / mesmo quando falamos pelas redes sociais escrevemos em <i>dārija</i> usando o teclado com letras do francês (línguas europeias) // ao nível da escrita / eu não tenho problemas / sempre escrevi de forma excelente / tinha excelente notas/ também isso é normal / tivemos muitos anos de árabe/ estudamos todas as disciplinas das ciências em árabe.</p>	12
<p><b>Sujeitos 15</b></p> <p>O árabe é muito difícil / penso que a maioria de nós diz que tem uma autoavaliação excelente em comparação com as LE / bem aquela que não estamos a estudar neste momento como o inglês porexemplo / temos mais domínio na língua em fusseha // estudámos muitos anos o árabe / com um nível muito alto // fizemos muita prática / praticámo-lo pelo menos na escrita / na língua da nossa especialização [francês] também nós sabemos muito / estamos concentrados nela e queremos aprender cada vez mais.</p>	13
<p><b>Investigador: concordam com a opinião do Sujeito 15?</b></p> <p><b>Sujeito 02</b></p> <p><b>Sim</b> / é óbvio / por exemplo / quando estava a aprender o espanhol (LE) tinha a necessidade de escrever a explicação das palavras espanholas em árabe ou em francês // línguas que sabia melhor na altura // penso que é uma questão do domínio linguístico.</p>	14
<p><b>Sujeitos 11</b></p> <p>Sim, em termos de conhecimentos linguísticos aprofundamos muito o árabe, no programa do quinto ano e sexto ano estudamos tudo que tem a ver com a gramática // muito profundo // também escrevemos os apontamentos sempre em árabe (historia, geografia...matemática, te.) no liceu e isso não acontecem em relação das línguas estrangeiras // como disseram os colegas é por causa da darija que nunca praticamos a oralidade fora das sala de aulas.</p>	15
<p><b>Investigador: quem quer comentar opinião do colega (sujeito 15)?</b></p> <p><b>Sujeitos 03</b></p> <p>Eu concordo // é verdade/ muitas vezes pensamos no domínio do árabe em comparação à LEs/ penso que como somos marroquinos devemos ter mais conhecimento na língua do país/ <i>darija</i> é a nossa língua materna // toda a gente sabe falar // mas o árabe tem que ser estudado muito bem // O árabe é simbólico para nós / é a primeira língua que nos ensinou a escrever as letras e também a leitura / aprender as regras gramaticais na escrita/o que é uma regra gramatical // aliás os exames da prova do árabe eram difíceis porque exigiam muito de nós // Mas sabe que o conhecimento do fussehá para alguns estrangeiros facilita a</p>	16

apropriação da darija/ conheço um colega das ilhas comores (que são muçulmanos) que me disse o árabe fussha foi uma boa base para aprender <i>dārija</i> / <i>dārija</i> tem muitas palavras árabe fussha e em francês/ esta mistura ajuda os estrangeiros (muçulmanos francófonos).	
<p align="center"><b>Sujeito 06</b></p> <p>Apesar de estudar muitos anos o árabe “sofremos” muito por falta da prática // por exemplo se tiver que preparar para uma intervenção formal // sou capaz de ter excelente mas fazer um diálogo complexo ou um debate sou capaz de “saltarem” palavras em <i>dārija</i> ou até em francês ou espanhol // sou do norte de Marrocos // ouvimos muito espanhol/ estamos muito exposto a esta língua.</p>	<b>17</b>
<p align="center"><b>Sujeito 13</b></p> <p>Penso que o estudo do árabe todos os anos nos deu mais confiança para pensar que temos um nível de <i>Excelente</i> ou <i>Muito bom</i> / a aprendizagem do árabe aqui divide-se em 3 eixos: 1 língua e gramática / 2 expressão escrita e oral / 3 estudos e análise de textos // poesia e prosa árabe // quem gosta da língua árabe tentam aproveitar o que foi estudado e que não gosta (da língua árabe) não quer saber nada.</p>	<b>18</b>
<p align="center"><b>Sujeito 04</b></p> <p>Tenho a mesma opinião dos colegas / eu sei muito bem o espanhol mas estou mais à vontade na tradução do espanhol para o árabe / a maioria das vezes não preciso de dicionário / só às vezes/quando preciso de saber uma palavra difícil / é que me sirvo do dicionário/ mesmo assim muitas vezes não resolvo o problema.</p>	<b>19</b>
<p><b>Investigador: queria por favor esclarecer uma questão com o Sujeito 07. Como explica a diferença entre a sua autoavaliação na Expressão oral (muito bom) e na Expressão escrita (excelente)</b></p> <p align="center"><b>Sujeito 07</b></p> <p>Autoavaleiei-me na expressão escrita com “muito bom” e não é “excelente” por causa do domínio gramatical na língua árabe e por causa da exigência dos professores // Expressão oral talvez tenha pensado sem querer o árabe em geral, não só a fussehā.</p>	<b>20</b>
<p align="center"><b>Sujeito 16</b></p> <p>Pessoalmente, a falta da comunicação em árabe fussehā (árabe padrão) no quotidiano causa esta perceção de não ter excelência na expressão oral.</p>	<b>21</b>
<p><b>E no seu caso (sujeito 16) estou a ver que se autoavaliou em em todas as competências em <i>Excelente</i>, sempre teve boas notas na língua árabe?</b></p> <p align="center"><b>Sujeito 16</b></p> <p>Sim // sim, eu gosto muito da língua árabe. Sempre dediquei muito tempo para estudar a língua árabe // O meu pai é professor da língua árabe/ sempre me incentivou a ler e escrever em árabe/ Mas também a minha autoavaliação na língua árabe é feita em comparação às línguas estrangeiras.</p>	<b>22</b>
<p><b>Investigador: pode explicar isso melhor?</b></p> <p align="center"><b>Sujeito 16</b></p> <p>Bem // tivemos mais prática na escrita em árabe que nas línguas estrangeiras / estudámos a geografia / a filosofia / a historia em árabe / praticámos muito a escrita na língua árabe no liceu // agora não / sou do curso do francês/ escrevemos tudo em francês // c ´est normal/ ma licence c ´est en langue et littérature françaises.</p>	<b>23</b>
<p align="center"><b>Sujeito 09</b></p> <p>Eu também disse que a minha autoavaliação é excelente na língua árabe / prefiro de fazer a tradução do espanhol para o árabe / temos um grande conhecimento do vocabulário que nos</p>	

permite escrever bem os textos na língua árabe // Evitamos a tradução literal quando não é conveniente/ traduzimos com uma certa coerência os textos do espanhol para o árabe.	24
<p><b>Investigador: alguém quer fazer mais comentários sobre a sua autoavaliação na língua árabe?</b></p> <p>Silêncio: ninguém se manifestou para acrescentar nada.</p> <p><b>Investigador: eu sei que vocês têm aulas a seguir mas por favor queria que me explicassem porque a maioria de vocês referiu o contributo do árabe padrão (L1) no que diz respeito à fonética, dando exemplos da nasalização e do som produzido pela letra S</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 06</b></p> <p>na primeira aula o professor explicou-nos os sons da língua portuguesa fazendo muitas comparações / como o exemplo da pronúncia da letra S / explicou em árabe e em francês / fixamos melhor o árabe / é mais fácil e rápido de assimilar / este professor é uma exceção porque os outros professores raramente querem explicar noutras línguas / mesmo raro / isso acontece no português porque é um curso livre.</p>	25
<p><b>Investigador: os outros professores também utilizavam esta estratégia?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 01</b></p> <p>Não nunca / os professores de espanhol utilizam sempre o espanhol / os de francês explicam sempre em francês / raras vezes comparavam entre o árabe e o francês / as vezes para explicar o léxico / eles queriam que falássemos e praticássemos as línguas na sala de aula.</p>	26
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 08</b></p> <p>No liceu / os professores das línguas, o francês e o espanhol / só falam nas aulas nestas línguas/ não dão muito interesse àquilo que já sabemos / não fazem comparações/ seguem os manuais / não improvisam/ há uma minoria que tenta mas não sempre / nas aulas de português é um pouco diferente/ quando há aspetos difíceis o professor usa outras línguas mas na fonética apoiamo-nos no árabe / o professor escreve palavras em português como caso do S e consoantes nasais e outros / por exemplo m l f t não temos problemas porque existem em outras línguas também / não precisamos de as praticar.</p>	27
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 02</b></p> <p>Há muitas coisas parecidas nas línguas / nós sem querer sempre estamos a comparar / agora quando estamos a escrever o português sempre temos como referencia o espanhol / é inevitável.</p>	28
<p><b>Investigador: e vocês que estão a estudar a licenciatura do francês?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 07</b></p> <p>Os primeiros erros que cometemos na língua portuguesa estão relacionadas com o francês / penso / sobretudo ao nível da ortografia e do léxico / mas ainda estamos a descobrir a gramática da língua portuguesa / parece que os alunos do espanhol já conhecem toda.. risos.</p>	29
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 13</b></p> <p>Posso ainda responder a questão colocada antes?</p> <p><b>Investigador: sim, faça o favor.</b></p> <p>Penso que o árabe tem pontos comum com o português no que respeita a nasalização /</p>	30

<p><i>tanuine</i> é melhor exemplos / o professor deu-nos muito exemplo/ eu escrevi também que existem léxico comum entre o árabe e o português/ penso que dei exemplo como tâmara, azeite, cinema.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 12</b></p> <p>A melhor dificuldade que tive na leitura foi mesmo controlar o S / parece que ter muitos sons / o professor sistematizou isso fazendo a comparação com as letras em árabe/ ainda confundo as vezes / falta de prática.</p>	<b>31</b>
<p><b>Investigador: mais algum comentário?</b></p> <p>Silêncio e gesto com a cabeça a dizer não/ nenhuma resposta / assim ficou encerrada a sessão da primeira parte da entrevista.</p> <p><b>Investigador: penso que já não temos tempo hoje/ só vos queria lembrar que foi marcado para amanhã à tarde outro encontro com os alunos da licenciatura de Estudos Hispânicos (Grupo 1) para falar sobre a sua autoavaliação na língua francesa. No fim da entrevista de amanhã (23/03/2011), teremos uma sessão para a realização da atividade 1, relacionada com o contributo das línguas que vocês todos (Grupo 1 e Grupo 2) conhecem na aprendizagem do português.</b></p> <p>Muito obrigado pela vossa colaboração!</p>	<b>32</b>

<b>4.3 Análise da entrevista coletiva 1</b> <b>(Grupo 1 e Grupo 2)</b>			
<b>Categorias de análise</b>			
Efeito do árabe padrão (L1), por ser a língua da sua cultura	Efeito da grande exposição à língua árabe (L1) ao longo do percurso escolar	Efeito da comparação entre o árabe padrão (L1) e as LEs.	Efeito da complexidade do árabe padrão (L1) e a falta de prática oral
<p><b>Sujeito 01 - sequência 01</b></p> <p>Bem o árabe é a nossa língua / estudamos o árabe desde pequenos / é a primeira língua que estudamos / escrevemo-la logo na escola corânica “Mssid” / é língua da nossa cultura / sempre a escrever em árabe e ler e fazer “recitation” (...) por isso devemos ser “très fort” em árabe</p>	<p><b>Sujeito 01 - sequência 01</b></p> <p>Sempre estamos em contacto com a fussha (língua árabe padrão) // nos jornais / nos apontamentos da escola // ouvimos os telejornais em árabe // no liceu estudámos muito a literatura árabe // escrevemos em árabe nos exames/ por isso devemos ser “très fort” em árabe</p>	<p><b>Sujeito 15 – sequência 13</b></p> <p>O árabe é muito difícil / penso que a maioria de nós diz que tem uma autoavaliação excelente em comparação com as LE / bem aquela que não estamos a estudar neste momento como o inglês/ por exemplo / temos mais domínio em fusseha / estudámos muitos anos o árabe com nível muito alto / fizemos muita prática/praticámo-lo pelo menos na escrita</p>	<p><b>Sujeito 05 – sequência 10</b></p> <p>Eu também me autoavaleiei em quase tudo em <i>Muito bom</i> porque os professores nunca nos davam notas muito altas / exigiam sempre de nós / alguns queriam que falássemos como jornalistas e como escrevêssemos como romancistas (risos todos) / o árabe é muito complicado / tem muita gramática / a sua gramática é um exagero</p> <p>(...)</p> <p>Proferir um discurso cuidadoso e escrever muito bem</p>



<p><b>Sujeito 10 - sequência 03</b></p> <p>(...) foi a primeira língua que aprendemos no <i>Mssid</i> / cantámos as canções em árabe/o hino nacional / um pouco do Corão/somos muçulmanos / é normal usar a língua árabe / é normal / “c’est la langue de notre culture” / sem saber o árabe não podemos memorizar e aprender o Corão</p>	<p><b>Sujeito 11 - sequência 15</b></p> <p>Sim / em termos de conhecimentos linguísticos aprofundamos muito o árabe/ no programa do quinto e sexto ano estudamos tudo que tem a ver com a gramática de forma muito aprofundada // também escrevemos os apontamentos sempre em árabe (história, geografia...matemática, te.) no liceu e isso não aconteceu em relação às línguas estrangeiras (...)</p>	<p><b>Sujeito 03 - sequência 16</b></p> <p>Eu concordo // é verdade/ muitas vezes pensamos no domínio do árabe em comparação à LEs/</p>	<p><b>Sujeito 07 - sequência 21</b></p> <p>Autoavaliar-me na expressão escrita com “muito bom” e não é “excelente” por causa do domínio gramatical na língua árabe e por causa da exigência dos professores</p>
<p><b>Sujeito 14 – sequência 4</b></p> <p>Acho que sim /" lahfada" [memorização] foi o pilar de nosso currículo na escola primária/sobretudo memorizar "le coran"/ (...) Grande complicação // (...) mas ajuda para ter muito conhecimento e desenvoltura em árabe.</p>	<p><b>Sujeito 16 – sequências 22 – 23</b></p> <p>Sim // sim, eu gosto muito da língua árabe/ sempre dediquei muito tempo para estudar a língua árabe (...)</p> <p>---</p> <p>Bem// tivemos mais prática na escrita em árabe do que nas línguas estrangeiras / estudámos a geografia/ a filosofia/ a história em árabe/ praticámos muito a escrita na língua árabe no liceu (...)</p>	<p><b>Sujeito 04 – sequência 19</b></p> <p>Tenho a mesma opinião dos colegas / eu sei muito bem o espanhol mas estou mais à vontade na tradução do espanhol para o árabe / a maioria das vezes não preciso de dicionário / só às vezes /quando preciso de saber uma palavra difícil / é que me sirvo do dicionário / mesmo assim muitas vezes não resolvo o problema.</p>	<p><b>Sujeito 06 – sequência 17</b></p> <p>Apesar de estudar muitos anos o árabe “sofremos” muito por falta da prática // por exemplo se tiver que preparar para uma intervenção formal // sou capaz de ter excelente mas fazer um diálogo complexo ou um debate sou capaz de “saltarem” palavras em darija ou até em francês e/ou espanhol // sou do norte de Marrocos // ouvimos muito espanhol/ estamos muito expostos a esta língua</p>
<p><b>Sujeito 08 - sequência 5</b></p> <p>A memorização dos apontamentos ajudou-nos em aprender o árabe // algumas palavras eram novas para nós / sobretudo do Corão/ não eram conhecidas</p>	<p><b>Sujeito 08 – sequências 5 e 6</b></p> <p>(...) para fazer exames da disciplina de história / além da compreensão / precisávamos de memorizar para termos a prática em algumas estruturas sintáticas / na leitura também / no liceu analisámos</p>	<p><b>Sujeito 09 sequência 24</b></p> <p>Eu também disse que a minha autoavaliação é excelente na língua árabe / prefiro de fazer a tradução do espanhol para o árabe / temos</p>	<p><b>Sujeito 10 – sequência 7</b></p> <p>Eu disse que tenho nível “muito bom” na oralidade e não “excelente” porque temos sempre que controlar muito bem as regras gramaticais // muitas vezes digo</p>

por nós (...)	<p>excertos de obras literárias / isso ajudou-nos muito a ter boa escrita em árabe</p> <p>--</p> <p>Sim/ certamente praticar na escrita em algumas estruturas sintáticas/ a leitura também ajudou-nos muito para aprender a língua árabe//</p>	um grande conhecimento do vocabulário que nos permite escrever bem os textos na língua árabe (...)	sem querer palavras em <i>dārija</i> // aquilo que alguns designam “comme “arabe intermédiaire”.
<p><b>Sujeito 03 – sequência 16</b></p> <p>(...) O árabe é simbólico para nós / é a primeira língua que nos ensinou a escrever as letras e também a leitura / aprender as regras gramaticais na escrita/o que é uma regra gramatical (...)</p>	<p><b>Sujeito 13 – sequência 18</b></p> <p>Penso que o estudo do árabe todos os anos nos deu mais confiança para pensar que temos um nível de <i>Excelente</i> ou <i>Muito bom</i> / a aprendizagem do árabe aqui divide-se em 3 eixos: 1 língua e gramática / 2 expressão escrita e oral / 3 estudos e análise de textos // poesia e prosa árabe</p>	<p><b>Sujeito 02 – sequência 14</b></p> <p>(...) quando eu estava a aprender espanhol/tinha a necessidade de escrever a explicação das palavras novas espanholas em árabe ou em francês / línguas que sabia melhor na altura / penso que é uma questão de domínio linguístico</p>	<p><b>Sujeito 12 – sequência 12</b></p> <p>Sim, sabemos bem as regras // estudamos muito o árabe // muitas horas // o problema é praticar estas regras fora do contexto da sala. Mesmo quando falamos pelas redes sociais escrevemos em darija usando o teclado com letras do francês (línguas europeias) // (...)</p>
	<p><b>Sujeito 15 – sequência 13</b></p> <p>(...) Temos mais domínio em árabe / estudámos muitos anos o árabe com nível muito alto (...) / praticámos muito esta língua /pelo menos na escrita</p>		<p><b>Sujeito 16 – sequência 21</b></p> <p>Pessoalmente, a falta da comunicação em árabe fussehá (árabe padrão) no quotidiano causa esta perceção de não ter excelência na expressão oral</p>

	<p><b>Sujeito 12 – sequência 12</b></p> <p>(...) ao nível da escrita / eu não tenho problemas/ sempre escrevi de forma excelente/ tinha excelente notas/ também isso é normal/ tivemos muitos anos de árabe/ estudamos todas as disciplinas das ciências em árabe</p>		
	<p><b>Sujeito 14 – sequência 4</b></p> <p>(...) mais tarde / no secundário / memorizámos a poesia e as regras gramaticais em geral / grande complicação / mas ajuda para ter muito conhecimento e desenvoltura em árabe</p>		

#### 4.4 Guião da entrevista coletiva 2 (semiestruturada) com os alunos do Grupo 1 (23/03/2011)

<u>Momentos</u>	Objetivos Gerais (23/03/2011)
Contextualização	- Explicitar os objetivos e o contexto em que a entrevista surge.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar a autoavaliação dos alunos do <b>Grupo 1</b> na língua francesa (LE1).</li> <li>- Identificar os fatores e/ou critérios nos quais os alunos <b>do Grupo 1</b> se basearam para a sua autoavaliação na língua francesa.</li> <li>- Saber qual é impacto da exposição à língua espanhola dos sujeitos do <b>Grupo 1</b> na autoavaliação na língua francesa.</li> </ul>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar aos entrevistados possibilidades de acrescentar informações que considerem pertinentes para o nosso estudo.</li> <li>- Questionar os entrevistados sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão e/ou dúvida em relação a algum assunto abordado durante a entrevista.</li> <li>- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.</li> </ul>

## 4. 5 Tradução e transcrição da entrevista coletiva 2

### Grupo 1

<p>Como já vos disse ontem depois de uma análise preliminar das respostas do questionário, constatei que a vossa avaliação na língua francesa, nomeadamente na expressão escrita é baixa se tivermos em conta os anos da vossa aprendizagem: por favor, como podem explicar-me a vossa perceção sobre a proficiência em relação à língua francesa?</p> <p><b>Sujeito 03</b></p> <p>Agora não estudamos o francês / no ano passado o francês era <i>comme matière</i> complementar / mas obviamente com uma carga horária muito menor em comparação com espanhol / pessoalmente / no secundário qualificativo / decidi prosseguir o curso do espanhol / a partir daí a minha concentração incidiu sobre o espanhol / agora / por causa da falta de prática sentimo-nos menos seguros em francês <i>surtout</i> ao nível da expressão escrita e da interação oral / penso sinceramente que <i>mon niveau en français</i> é apenas suficiente e bom / penso que <i>mon niveau</i> em árabe e em espanhol é muito melhor.</p>	<p>Nº Sequências 01</p>
<p><b>Sujeito 05</b></p> <p>agora o objetivo não é estudar muito o francês / o pão nosso de cada dia é o espanhol / temos muitas aulas de espanhol / perdemos um pouco ao nível da escrita em francês / o espanhol deu cabo do nosso nível de francês.</p> <p><b>Investigador: então acham que ao estudar agora o espanhol é o motivo principal para não contactar com a língua francesa?</b></p> <p><b>Sujeito 04</b></p> <p>É verdade / agora a nossa prioridade é aprender mais o espanhol / o nosso futuro passa pelo espanhol / estamos sempre a usá-lo tanto na aula como na preparação dos exames e nos trabalhos / o francês não conta agora / penso que se escrevermos em francês deveríamos ter cuidado para não transferir coisas do espanhol.</p>	<p>02</p> <p>03</p>
<p><b>Sujeito 01</b></p> <p>Posso dizer que na compreensão oral e escrita continuamos a não ter problemas porque sempre ouvimos falar francês na televisão o filmes em francês / telejornal / filmes / empregamos palavras francesas no dialecto marroquino etc./ agora ao nível da escrita realmente parece que perdemos algo/não sei... parece existir <i>un blocage</i> / temos de ter mais controlo ao escrever e falar a língua francesa para não confundir as palavras francesas com as espanholas / esta confusão ocorreu mesmo nas aulas de francês no ano passado /o professor dizia / por favor esqueçam o espanhol/ ele tinha mesmo razão/ deveríamos ter mais atenção// Como dizem os colegas/ é uma questão de confiança e pelo facto do curso do espanhol exigir de nós muita atenção //</p>	<p>04</p>

<p><i>Attention le français</i> antes ajudou-nos muito para aprender o espanhol /foi uma excelente ponte de aprendizagem ao nível lexical, sintático / na conjugação dos verbos / quando aprendemos o espanhol pela primeira vez já tínhamos uma certa experiência na aprendizagem das língua e muito vocabulário latino/ como sabe/ as palavras francesas que terminam por “tion” em espanhol acabam “ción” <i>c’est vraiment simple</i> .</p>	
<p><b>Sujeito 02.</b></p> <p>Bien sûr / é normal que quando não pensas numa língua é fácil esquecer-la / aqui em Marrocos não esquecemos o francês porque sempre estamos a ver os programas da televisão em francês, ler revista // a questão que se coloca aqui prende-se com a falta de prática / a exposição na universidade ao espanhol/ sabe que estamos a estudar muitas disciplinas de especialização em espanhol // <b>c’est evident</b> que agora já não temos um bom nível na escrita como dantes em francês.</p>	05
<p><b>Sujeito 07</b></p> <p>Penso que a aprendizagem do espanhol não prejudique a capacidade da compreensão oral e escrita em francês porque o vocabulário não desaparece da nossa memória porque estudamos muito o francês // em relação à escrita em francês podemos dizer que agora existe uma certa dificuldade / devemos ter muito cuidado para não escrever palavras em espanhol // é simples “c’est une question de pratique”.</p>	06
<p><b>Sujeito 09</b></p> <p>eu sempre gostei do francês / as minhas notas foram sempre boas e antes de entrar para universidade estava muito indeciso em optar pelo espanhol ou francês / escolhi espanhol porque já estudámos muitos anos o francês / aprendemos esta língua no secundário e no liceu / <i>vraiment j’étais satisfait</i> / aliás como referiram os colegas o francês foi muito importante para aprender o espanhol / eu pessoalmente penso que ainda sei bastante francês porque continuo a ler romances e a escrever em francês / vejo filmes em francês e pratico todos os dias com a minha família que vive na Bélgica.</p>	07
<p><b>Investigador: quem mais partilha a opinião do sujeito 09?</b></p> <p><b>Sujeito 08</b></p> <p>Os meus colegas que dizem que perderam a proficiência em francês porque neste momento gostam mais muito do espanhol // é verdade / já não temos o francês este ano/ por isso / muito deles ficam sem confiança // Eu reconheço que gosto muito do francês / continuo a lê-lo de vez em quando para não perder o meu nível linguístico.</p>	08


<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 06</b></p> <p><i>Pardon/</i> eu ainda não disse a minha opinião</p> <p><b>Investigador; Faça o favor:</b></p> <p>Em princípio eu também acho que a nossa atenção neste momento é dada ao espanhol porque seremos profissionais do espanhol quer a nível do ensino ou outro de ramos / procuramos aprender cada vez mais/ deixamos de parte o francês mas se tivermos um teste só preciso de estudar um pouco para recuperar o nível // existe outra questão / como foi salientado por outros colega / o francês serviu muito/ é mesmo muito para aprender o espanhol // nem nós precisamos muitos anos do espanhol como em francês para começar a escrever e a ler / a experiencia do francês foi útil como agora o espanhol em relação ao português... // expliquei isso na pergunta do questionário quando vocês este aqui na última vez.</p>	<b>09</b>
<p><b>Investigador: mas vocês aprenderam o francês antes do espanhol e tiveram mais anos de estudo da língua francesa em comparação com o espanhol, não é?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 03</b></p> <p>sim é verdade / até no início o francês nos facilitou a aprendizagem do espanhol porque muitos vocabulários são parecidos / em comparação com os alunos que aprenderam inglês (LE2) nós do espanhol (LE2) tivemos mais facilidade/não sofremos muito para aprender a ler como os alunos que aprenderam o inglês / lembro-me que os meus colegas do liceu tinham muitas dificuldades.</p>	<b>10</b>
<p><b>Investigador: mas os anos de aprendizagem do francês não são decisivos para ter um bom domínio desta língua?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 03</b></p> <p>Ao nível da compreensão oral e da escrita penso que mantemos o nível mas na escrita é um pouco diferente / falta-nos a prática em comparação ao espanhol / escrevemos muitos textos em espanhol / o nosso objetivo neste momento é esta língua / penso que os anos de aprendizagem de francês não fazem a diferença.</p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 04</b></p> <p>A nossa perceção da proficiência é capaz de não ser a mais correta / mas neste momento estamos menos seguros em relação ao francês sobretudo na escrita / já deixámos de praticar como dantes / o espanhol agora parece prejudicar o nosso nível que tínhamos em francês / às vezes parece que ficamos bloqueados/ agora na expressão escrita facilmente me escapam sem querer as palavras do espanhol / sobretudo aquelas que terminam com “tión” (...) e outras questões gramaticais.</p>	<b>11</b>          <b>12</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 06</b></p> <p>Para manter um bom nível na produção escrita é preciso que pratiquemos / nos três últimos anos / não praticamos muito a escrita //</p>	<b>13</b>

os anos de aprendizagem não são tão relevantes como a exposição atual // penso que mantemos alguma competência/ mas não se compara agora com o espanhol //como disse anteriormente / o nosso nível agora em espanhol é bastante bom / porque precisamente desta língua/ aprendemos primeiro o francês // não sei se teríamos a mesma facilidade inicial em aprender o espanhol sem o conhecimento do francês // não sei mesmo / não sei ... <i>vraiment</i> tenho muitas dúvidas / hummm	
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 01</b></p> <p>Não é uma questão do tempo de aprendizagem penso / é uma questão de estudo e de prática/ quando aprendemos o espanhol pela primeira vez já tínhamos experiência e muito vocabulário latino / como sabe em muitas palavras francesas que terminam por tion em espanhol terminam ción.... “C’est vraiment simple”// neste momento a nossa atenção é virada ao espanhol / é a língua que devemos estudar e por isso já perdemos de certa forma mecanismo da escrita em francês.</p>	<b>14</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 05</b></p> <p>Sim / penso que é bom aprender uma língua durante muito tempo para a dominar / mas também é necessário manter a prática e o interesse / agora não praticamos tanto a escrita como dantes.</p>	<b>15</b>
<p><b>Investigador: alguém quer acrescentar a algo sobre esta questão?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 07</b></p> <p>Como disse anteriormente / penso que a exposição é muito importante porque quando não se ativas uma língua acaba por ficar atras / mas sem ficar esquecida totalmente // não vamos esquecer o francês // a nossa mente está no espanhol porque devemos estudar muito para ter boas competências.</p>	<b>16</b>
<p><b>Investigador: mas concorda com o colega (sujeito 06) que o conhecimento do francês facilitou a aprendizagem do espanhol?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 03</b></p> <p>Sim é verdade / até no início o francês nos facilitou a aprendizagem do espanhol porque muitos vocabulários são parecidos // em comparação com os alunos que aprenderam inglês nós do espanhol tivemos mais facilidade / não sofremos muito para aprender a ler como os alunos que aprenderam o inglês / lembro-me que os meus colegas do liceu tinham muitas dificuldades.</p>	<b>17</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 04</b></p> <p>É verdade porque o francês foi uma boa base para aprender o espanhol / aqui em Marrocos quando aprendemos a segunda LE já tínhamos frequentado o francês durante 7 anos / isso foi importante ao nível do léxico // além disso o espanhol é mais fácil sobretudo quando se começa a ler / lê-se tudo como em árabe ao contrário do francês em que ainda tínhamos de que aprender algumas irregularidades de leitura.</p>	<b>18</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 01</b></p> <p>No meu entender agora depois de especializar-nos em espanhol/</p>	<b>19</b>



estamos a pensar ser professores ou fazer investigação nesta área / vamos deixando ao lado o francês // não sei / eu sinto que tenho ainda competências em francês / talvez menos seguro do que antes // como disseram os colegas é uma questão de prática que nos falta neste momento/ não estamos esquecidos porque estamos a ver sempre coisas em francês e usamos de vez em quando palavras francesas no dialeto marroquino / se fizermos alguma revisão podemos recuperar o nosso.	
<p><b>Investigador: mas vocês acham que a percepção sobre a proficiência inferior na língua francesa tem a ver com a insegurança linguística que estão a sentir neste momento ou realmente uma perda de capacidade e esquecimento?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sujeito 05</b></p> <p>Seguramente que se esta questão tivesse sido colocada antes de entrar na universidade a resposta seria diferente porque a exposição e contacto com espanhol era menor / o nosso objetivo neste momento é ser bem formados no espanhol, tirar boas notas em todas as disciplinas e o francês fica no segundo grau // Se tivermos de preparar agora um concurso em que estivéssemos obrigados a escrever em língua francesa / iríamos estudar o francês e relembrar muitas coisas / sabe que estudámos muitos anos de francês ... / atualmente parece sentir um conflito entre duas línguas ou um esquecimento momentâneo /digo falta de prática.</p>	<b>20</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 05</b></p> <p>Sim / quando não praticas uma língua como deve ser /a nível da escrita perde-se os automatismos / não se sente a vontade em escrever / como falei anteriormente em relação ao nosso nível em francês na compreensão escrita e oral / não acho que perdemos algo / é possível recuperar o nosso nível da escrita se prepararmos bem esta disciplina porque são muitos anos de aprendizagem.</p>	<b>21</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 06</b></p> <p>acho que sim / quando queremos escrever ou falar francês às vezes dizemos ou escrevemos palavras em espanhol na escrita / isso ocorre no léxico partilhado por idênticas consoantes, tipo.... (faculté /facultad) / a pessoa sente-se incapaz de controlar na sua cabeça esta luta entre o francês e o espanhol, “El español” leva a melhor, claro está (risos).</p>	<b>22</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 09</b></p> <p>Sim a falta da prática causa certamente a insegurança / por isso penso que apesar de neste momento o nosso futuro passa pela apropriação das competências em espanhol / não devemos esquecer o francês que é também importante em Marrocos / em muitos concursos do estado o francês é exigido.</p>	<b>23</b>
<p style="text-align: center;"><b>Sujeito 02</b></p> <p>Sim / é uma questão de estudar de novo é rever retomar um pouco a</p>	

prática / esta autoavaliação neste momento com a aprendizagem intensa do espanhol. Penso que continuamos a saber muito em francês e conseguimos de vez em quando fazer comparações entre o espanhol e o francês porque ao fim e acabo são língua que nos ajudam também para aprender o português. Penso que a nível da teoria e conhecer as regras ainda sabemos muito o francês mas a nível da produção sente-se sempre esta insegurança.	24
<p align="center"><b>Sujeito 03</b></p> <p>Penso que neste momento temos un “blocage” momentâneo em relação ao francês / foi muito importante para nós... até se pensarmos bem continua a ser / as vezes quando estou a ler um romance em espanhol percebo vocabulário novo a partir do francês / o francês está aí sempre ... uma ajuda sempre. Na produção achamos que já não escrevemos bem como antes temos que fazer um esforço “pour ecrire une redaction”.</p>	25
<p align="center"><b>Sujeito 04</b></p> <p>Concordo com o meu colega (sujeito) trata-se apenas de “blocage” porque o nosso francês está na cabeça é só de voltar a praticá-lo na escrita / o facto de ouvir também o francês e usar (o francês) no dialeto marroquino acabamos por nunca o esquecer.</p>	26
<p><b>Investigador, é verdade, eu estive a apontar algumas expressões que utilizaram no <i>dārīja</i> desde o início (Risos ....)</b></p> <p><b>Vários sujeitos dizem ao mesmo tempo:</b> oui, c'est vrai!</p>	
<p align="center"><b>Sujeito 07</b></p> <p>É uma questão que tem a ver com o fato de não usarmos o árabe fussehã (padrão) no dia-a-dia / introduzimos muitas palavras em francês/ isso ajuda para não esquecer esta língua na produção e na compreensão oral e escrita.</p>	27
<p align="center"><b>Sujeito 08</b></p> <p>eu queria ainda falar sobre a insegurança linguística / estava a pensar que a nossa autoavaliação neste momento é condicionada pelo nosso interesse pelo espanhol // eu disse que não perdi muito o nível do francês porque estou consciente de que se não continuar a ler em francês e escrever posso sentir também a insegurança e o medo / a prática frequente é muito importante .</p> <p><b>Investigador: quem querem acrescentar alguma coisa?</b></p> <p>Silêncio</p> <p><b>Fica encerrada a discussão.</b></p> <p><b>Muito obrigado pela colaboração!</b></p>	28

<b>4.6 Análise da entrevista coletiva 2</b> <b>(Grupo 1)</b>		
<b>Notas do investigador:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos deste grupo já não estão a estudar a língua francesa. Os sujeitos 08 e 09, por razões familiares, continuam a contactar com a língua francesa (veja-se as sequências 07 e 08 – Anexo 4)</li> <li>Muitos dos sujeitos referem que podem recuperar o seu nível na língua francesa (vejam-se a título de exemplo as sequências 13, 19, 20, 27)</li> </ul>		
<b>Categorias de análise</b> <b>Fatores que explicam a autoavaliação dos sujeitos do Grupo 1 em Suficiente e/ou Bom na Expressão Escrita na língua francesa (LE1)</b>		
<p>► <b>Atitude de desinteresse, falta de estudo e prática da língua francesa (LE1)</b></p> <p style="text-align: center;"></p> <p>► <b>Maior exposição ao espanhol (LE2), língua de especialidade e a motivação da aprendizagem da mesma causa bloqueio da língua francesa.</b></p>		<p><b>Contributo do francês (LE1) no início da aprendizagem do espanhol (LE2)</b></p>
<p><b>Sujeito 03 - sequência 01</b></p> <p>Agora não estudamos o francês / no ano passado o francês era comme matière complementar /mas obviamente com uma carga horária muito menor em comparação com espanhol / pessoalmente / no secundário qualificativo / decidi prosseguir o curso do espanhol / a partir daí a minha concentração incidu sobre o espanhol / agora por causa da falta de prática sentimo-nos menos seguros em francês <i>surtout ao nível</i> da expressão escrita e da interação oral/penso sinceramente que mon niveau en français é apenas suficiente e bom / penso que mon niveau em árabe e em espanhol é muito melhor.</p>	<p><b>Sujeito 05 – sequência 02</b></p> <p>Agora o objetivo não é estudar muito o francês / o pão nosso de cada dia é o espanhol / temos muitas aulas de espanhol / perdemos um pouco ao nível da escrita em francês / o espanhol deu cabo do nosso nível de francês.</p>	<p><b>Sujeito 01 – sequência 04</b></p> <p>(...) <i>Attention le français</i> antes ajudou-nos muito para aprender o espanhol / foi uma excelente ponte de aprendizagem ao nível lexical, sintático/ na conjugação dos verbos / quando aprendemos o espanhol pela primeira vez já tínhamos uma certa experiência na aprendizagem das línguas estrangeira e muito vocabulário latino / como sabe / as palavras francesas que terminam por “tion” em espanhol acabam “ción” <i>c’est vraiment simple</i>.</p>

<p><b>Sujeito 04 - sequência 3</b></p> <p>É verdade / agora a nossa prioridade é aprender mais o espanhol / o nosso futuro passa pelo espanhol / estamos sempre a usá-lo tanto na aula como na preparação dos exames e nos trabalhos / o francês não conta agora/ penso que se escrevermos em francês deveríamos ter cuidado para não transferir coisas do espanhol.</p>	<p><b>Sujeito 01 – sequência 04</b></p> <p>(...) agora ao nível da escrita realmente parece que perdemos algo / não sei... parece existir <i>un blocage</i> / temos de ter mais controlo ao escrever e falar a língua francesa para não confundir as palavras francesas com as espanholas / esta confusão ocorreu mesmo nas aulas de francês no ano passado / o professor dizia / por favor esqueçam o espanhol / ele tinha mesmo razão / deveríamos ter mais atenção (...)</p>	<p><b>Sujeito 06 – sequência 09</b></p> <p>O francês ajudou muito / mesmo muito para aprender o espanhol / Nem nós precisamos de estudar muitos anos do espanhol como aconteceu com o francês para começar a escrever e falar / a experiência do francês foi útil como agora o espanhol em relação ao português.</p>
<p><b>Sujeito 02 – sequência 5</b></p> <p>(...) a questão que se coloca aqui prende-se com a falta de prática/ a exposição na universidade ao espanhol / sabe que estamos a estudar muitas disciplinas de especialização em espanhol // c'est evidente que agora já não temos um bom nível na escrita como dantes em francês.</p>	<p><b>Sujeito 07 – sequência 06</b></p> <p>(...) em relação à escrita em francês / podemos dizer que agora existe uma certa dificuldade / devemos ter muito cuidado para não escrever palavras em espanhol / é simples <i>c'est une question de pratique</i></p>	<p><b>Sujeito 06 – sequência 13</b></p> <p>(...) como disse anteriormente / o nosso nível agora em espanhol é bastante bom / porque precisamente aprendemos o primeiro o francês // não sei se teríamos sido a mesma facilidade inicial em aprender o espanhol sem o conhecimento do francês / não sei mesmo... não sei... <i>vraiment</i> tenho muitas dúvidas</p>
<p><b>Sujeito 04 – sequência 12</b></p> <p>A nossa perceção da proficiência é capaz de não ser a mais correta / mas neste momento estamos menos seguros em relação ao francês sobretudo na escrita / já deixámos de praticar como dantes / o espanhol agora parece prejudicar o nosso nível que tínhamos em francês / às vezes parece que ficamos bloqueados / agora na expressão escrita facilmente me escapam sem querer as palavras do espanhol / sobretudo aquelas que terminam com “tión” (...) e outras questões gramaticais</p>	<p><b>Sujeito 03 – sequência 11</b></p> <p>Ao nível da compreensão oral e da escrita penso que mantemos o nível mas na escrita é um pouco diferente falta-nos a prática em comparação ao espanhol / escrevemos muitos textos em espanhol / o nosso objetivo neste momento é esta língua / penso que os anos de aprendizagem de francês não fazem a diferença.</p>	<p><b>Sujeito nº 3 – sequência 17</b></p> <p>sim é verdade/até no início o francês nos facilitou a aprendizagem do espanhol porque muitos vocabulários são parecidos // em comparação com os alunos que aprenderam inglês (LE2) nós do espanhol (LE2) tivemos mais facilidade / não sofremos muito para aprender a ler como os alunos que aprenderam o inglês / lembro-me que os meus colegas do liceu tinham muitas dificuldades</p>

<p><b>Sujeito 01- sequência 14</b></p> <p>(...) neste momento / a nossa atenção é virada ao espanhol / é a língua que devemos estudar e por isso perdemos certa forma mecanismo da escrita em francês</p>	<p><b>Sujeito 06 - sequência 13</b></p> <p>(...) os anos de aprendizagem não são tão relevantes como a exposição atual / penso que mantemos alguma competência mas não se compara agora com o espanhol (...)</p>	<p><b>Sujeito 04 – sequência 18</b></p> <p>É verdade porque o francês foi uma boa base para aprender o espanhol / aqui em Marrocos quando aprendemos a segunda LE2 já tínhamos frequentado o francês durante 7 anos / isso foi importante ao nível do léxico // além disso o espanhol é mais fácil sobretudo quando se começa a ler / lê-se tudo como em árabe ao contrário do francês em que ainda tínhamos de que aprender algumas irregularidades de leitura</p>
<p><b>Sujeito 05 – sequência 15</b></p> <p>Sim / penso que é bom aprender uma língua durante muito tempo para a dominar / mas também é necessário manter a prática e o interesse / agora não praticamos tanto a escrita como dantes</p>	<p><b>Sujeito 06 - sequência 22</b></p> <p>(...) quando queremos escrever ou falar francês às vezes dizemos ou escrevemos palavras em espanhol na escrita / isso ocorre no léxico partilhado por idênticas consoantes, tipo.... (faculté /facultad) / a pessoa sente-se incapaz de controlar na sua cabeça esta luta entre o francês e o espanhol, “El español” leva a melhor, claro está (risos)</p>	<p><b>Sujeito 03 – sequência 25</b></p> <p>(...) até se pensarmos bem continua a ser / as vezes quando estou a ler um romance em espanhol percebo vocabulário novo a partir do francês / o francês está aí sempre ... uma ajuda sempre</p>

**4.7 Guião da entrevista ao professor da turma**  
(04/03/2011) e (24/04/2011)

Momentos	Objetivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar os objetivos e o contexto da entrevista</li> <li>- Esclarecer os contornos desta entrevista (1ª parte – 2ª parte)</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informações gerais sobre o funcionamento do Curso Livre de PLE, bem como o perfil dos alunos que o frequentam.</li> <li>- Explicar alguns aspetos da metodologia adotada pelo professor nas aulas de PLE</li> </ul>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão e/ou dúvida em relação aos alunos</li> <li>- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista</li> </ul>

<b>4.8 Tradução e transcrição da entrevista realizada com o professor da turma 1ª parte</b>	
<b>Objetivo:</b> - recolher informações sobre o ensino do português na FLCH - Conhecer o perfil dos alunos marroquinos que costumam frequentar o curso livre de português	
<b>Versão em português</b>	<b>Sequências</b>
<b>Investigador: por favor, pode fazer uma apresentação pessoal e falar também do curso livre de português que está lecionar nesta faculdade?</b>  <b>Professor</b> - Sou professor do departamento de francês / mas desde sempre colaborei com os leitores do instituto camões / como sabes a nossa universidade foi a primeira universidade a receber o leitorado do instituto camões / no ano passado o IC deixou de enviar leitor para esta universidade / agora fiquei com esta responsabilidade / frequentei os cursos no leitorado desta universidade / depois um curso anual de português na universidade de Lisboa e outros cursos de formação de professores / aqueles da universidade Porto que tu também fizeste.	1
<b>Investigador: pode dizer-me quantas línguas fala?</b> <b>Professor:</b> falo além do marroquino e do berbere / o francês / língua da minha especialidade / o espanhol, o inglês e o português/ tenho algumas noções do japonês	2
<b>Investigador: qual é o perfil dos alunos marroquinos que costumam frequentar o curso livre de português?</b> <b>Professor:</b> Todos os alunos da universidade podem frequentar o curso gratuitamente / não só desta faculdade de letras mas também de outras/ como já vais ver temos também alunos da faculdade de direito e de ciências / posso dizer-te que a situação não mudou / tu sabes também passaste por aqui... // Costumamos ter também muito professores sobretudo do departamento de história / alguns deles tem como objetivo de consultar obras na língua portuguesa / Muitos deles pedem traduções / o nosso melhor especialista da história de Portugal foi professor nesta faculdade / posso dizer que a maioria deles são alunos de Estudos Franceses e Hispânicos / como vais ver / há também alunos africanos francófonos.	3
<b>Investigador: pode dizer-me quais são as motivações dos alunos marroquinos para aprender o português?</b> <b>Professor:</b> aqui os alunos de modo geral gostam muito de aprender as línguas / eles sabem que as línguas são cada vez mais importantes / agora em Marrocos as línguas como português, turco, japonês podem fazer a diferença no mercado do trabalho / normalmente os alunos desta universidade quando estão no 2º ano ou 3º ano procuram muito estes cursos (cursos livres) / eu tenho muito aluno do departamento de francês que se inscrevem para aprender o português/ mas a	4

<p>maioria do alunos são do departamento do espanhol / tu sabes bem disso/ tu também eras hispanista.</p> <p><b>Investigador: como funciona o curso de português e os níveis que costuma lecionar?</b></p> <p><b>Professor:</b> aqui o curso funciona todos os anos no âmbito dos cursos livre ministrados pela faculdade/ eu costumo ter até 3 níveis / sempre temos muitos inscritos no 1º nível / muitos deles se mantem no 2 nível / no terceiro nível o numero normalmente é inferior / os alunos não continuam por razões diversas</p> <p><b>Investigador: como assim?</b></p> <p><b>Professor:</b> alguns terminam os cursos e vão para trabalhar / os que ficam para frequentar o mestrado continuam a frequentar o 3 nível / estes conseguem atingir o nível intermédio</p>	5
<p><b>No meu tempo de aluno nesta universidade o português funcionava de vez em quando como opção complementar, não é?</b></p> <p>Sim / sim/ mas agora por causa dos créditos penso que é não possível / no curso livres só temos uma aula por semana/ duas horas / e outra hora de atendimento e tutoria / nestas sessões fazemos atividade de escrita ou de comunicação / abordamos também temas da cultura portuguesa / este ano com a sua colaboração podemos desenvolver outras atividades / temos alguns alunos oriundos dos países africanos lusófonos que costuma dinamizar sessões sobre os seus países / como viste eles estiveram presentes nas nossas comunicações no último coloquio / o leitorado foi sempre uma referência para eles / todos os anos chegam novos alunos e procuram onde se aprende português.</p>	6
<p><b>Nas sessões a que assisti / constatei a presença de muitos alunos do departamento do espanhol, participando muito nas aulas, não é?</b></p> <p>Sim / são falsos iniciantes / já sabem o vocabulário do espanhol que lhe ajuda para compreender os textos / estão em vantagem em comparação com os outros alunos / curiosamente no 2º nível os alunos que não sabem francês / sobretudo os mais empenhados conseguem equilibrar o nível / e até na escrita fazem menos interferências das outras línguas / o mais importante é ter a atitude para melhorar ao longo do curso / tu vais conhecê-lo melhor este ano // isso é normal porque eles estão sempre a pensar nas línguas que estudam na licenciatura/ eles têm muitas aulas.</p>	7
<p><b>Quantas horas por semana os alunos de Estudos Franceses costumam ter?</b></p> <p>São muitas horas / cada disciplina tem uma carga horaria de 80 horas por semestre / eles têm entre sete até oito disciplinas por semestre / dá aproximadamente uns 16 horas semanais / fazem avaliações contínuas e trabalhos / sobretudo os alunos do último ano / podes encontrar estas informações na página oficial da faculdade.</p>	8



<p><b>Quais são as dificuldades linguísticas com que os alunos se deparam na aprendizagem do português?</b></p> <p>Penso que as dificuldades fonéticas da língua portuguesa são os mais evidentes / os alunos do espanhol não conseguem controlar as diferenças / não prestam atenção na forma/ pouco a pouco vão percebendo / os meus alunos de francês têm no início alguma dificuldade/ estar com os alunos do espanhol não o ajuda muito / sentem em atraso / em desvantagem / mas também pode ser para eles uma motivação para estudar em casa/ penso que estes alunos estudam mais em casa / pelo menos são que realizam de forma regular os trabalhos / a minha experiência diz-me que os alunos que não sabem o espanhol evoluem muito no 2º nível.</p> <p>Costumo dizer aos alunos para reverem bem os textos que escrevem/ na oralidade não há problema porque acabamos por compreender o sentido/ os meus alunos que estudam francês demoram um pouco mais para perceber os tempos verbais / por exemplo verbo ser e estar / pretérito perfeito / as vezes os alunos do espanhol ajuda os alunos de francês / eles já têm referências do espanhol.</p> <p>Em termos de léxico todos os alunos têm a facilidade de compreender o português/ as palavras transparentes são muitas/ mesmo entre o francês e o português.</p>	9
<p><b>Qual é a média de presenças dos alunos nas aulas?</b></p> <p>Nós costumamos fixar um bom horário que lhe permite vir as aulas / costumo dar aulas no sábado e na sexta-feira, normalmente os alunos não têm seminários / muitas vezes depois das inscrições fixamos outro horário alternativo /.</p>	10
<p><b>Os níveis dos cursos são regidos pelo QCEP?</b></p> <p>Alguns colegas dos centros de línguas já começaram a trabalhar com isso na língua francesa mas aqui na universidade o ensino é diferente/ os alunos de português no nível 2 podem ter atingir o nível de A2 e alguns B1 / alguns alunos começaram a perguntar sobre isso / toda a gente agora tem que certificar o seu nível / penso que no centro de Rabat já certificam os níveis do CAPLE mas não tenho certeza.</p>	11
<p><b>Investigador: pode dizer-me quais são as atividades que o leitorado costuma organizar?</b></p> <p><b>Professor:</b> Não há muito tempo organizamos o congresso de <i>Langue en usage au Maroc</i> em que incluímos a língua portuguesa pela primeira vez / como sabes / o primeiro ano que assumo a responsabilidade vou entrar em contactos com o coordenador do português para ver a possibilidades de colaboração / somos a única universidade que assegura o português com um quadro interno mas vamos ver... eu faço isso fora do meu horário / no ano passado estive reunido com os responsáveis da embaixada portuguesa em Rabat para equacionar a possibilidade desta faculdade continuar a ter algum apoio / bolsas por exemplos para os alunos / material didático.</p> <p><b>Obrigado por estas informações iniciais/ depois de fazer a</b></p>	12

<b>primeira análise dos questionários, sou capaz de lhe pedir informações adicionais quando vier falar com os seus alunos .</b>	
---	--

<p style="text-align: center;"><b>2<sup>a</sup> parte</b> <b>(24/04/2011)</b></p> <p>Objetivo: recolher outras informações adicionais relacionadas com as respostas dos sujeitos na entrevista coletiva 1 e 2</p> <p><b>Investigador: na entrevista coletiva de outem os alunos disseram que o professor costuma dar nas aulas exemplos do árabe e do francês para explicar alguns aspetos linguísticos do português?</b></p> <p><b>Professor</b> – Sim / muitas vezes dou exemplos em francês e em árabe línguas que todos os alunos conhecem/ é algo inevitável pelo menos nestes cursos livres / como deve saber esta estratégia não é seguida no liceu nem aqui nos cursos de especialização / para mim a mobilização do conhecimento linguístico dos sujeitos ao nível fonético é útil / os alunos não começam do zero / são quase licenciados em línguas românicas / o problema que os manuais que temos aqui abordam as questões de pronúncia ao longo da unidades / isso não permite avançar rápido / por isso / logo na primeira aula / tento explicar o sistema fonético apoiando-me no árabe e às vezes no francês / eles já conhecem os sons das outras línguas / eles já sabem duas línguas estrangeiras / procuramos precisar as diferenças e semelhanças / os alunos ajudam a dar soluções / na unidade 1 do manual que temos aqui disponível tentamos assimilar os sons antes de começar a aprendizagem propriamente dita / mais adiante / nas outras unidades paramos /se for preciso/ para praticar algum som do português.</p>	13
<p><b>Investigador: outro aspeto que me chamou a atenção, eu verifiquei que o maior contributo da língua árabe para os sujeitos se traduziu na pronúncia do S nas várias posições que este pode ocupar nas palavras. Os alunos falaram também das consoantes nasais. Poderia, por favor, indicar-me como é feita a ponte entre o árabe e o português ao nível fonético?</b></p> <p><b>Professor:</b> apoiamo-nos no árabe / explicamos que o fenómeno da “assimilação” que ocorre na leitura da poesia e do próprio Corão pode ser transferido para produzir os sons nasais / às vezes damos exemplos com as vogais duplas em árabe/ Tudo serve para aproximar os sujeitos à fonética portuguesa/ tentamos fazer o melhor/ como sabe / o sistema fonético português é complexo/ eu também não sou professor nativo.</p>	14
<p><b>Investigador: costuma preparar estas estratégias antes das aulas ou a sua explicação depende das dúvidas dos alunos?</b></p> <p><b>Professor:</b> algumas explicações já as conheço desde que</p>	15

aprendi eu também o português/ outras surgem no momento / estamos sempre a pensar nas outras línguas e os alunos também / temos que gerir a prática da língua que estamos a ensinar e os conhecimentos linguísticos dos alunos/ também não podemos perder muito tempo nestas comparações nisso/ o objetivo sempre é a língua alvo.	
<p><b>Investigador: como já tínhamos falado/ confirmo a grande influência do espanhol na sua produção escrita do Grupo 1, pode comentar?</b></p> <p><b>Professor:</b> os alunos que sabem espanhol como já te disse acham que não precisam de estudar muito para aprender o português / eles reconhecem facilmente as palavras portuguesas / no início das aulas participam mais nas aulas / compreendem mais os textos/ apesar disso são os alunos como estas a ver que se sentem mais dificuldades ao nível da escrita / não conseguem desmarcar facilmente do espanhol / é compreensível / porque estão sempre a pensar na língua espanhola / estão sempre expostos a esta língua / segundo a minha experiência eles conseguem melhorar / mas não como os do grupo 2 / os alunos do francês sentem a necessidade de prestar mais atenção e estudar mais em casa.</p>	16
<p><b>Investigador: no seu entender, como podem ultrapassar estas dificuldades?</b></p> <p><b>Professor:</b> penso que devem estudar muito / praticar a escrita / ter a consciência das dificuldades / fazer comparações entre o espanhol e o português / penso que a prática da escrita é muito importante / também aprender rever o texto.</p>	17
<p><b>Investigador: uma última questão que queria colocar: como explica a dificuldade sentida pelos alunos na omissão do artigo que antecede os possessivos?</b></p> <p>É verdade é uma das matérias que coloca alguma dificuldade para os alunos / embora uso do possessivo na língua portuguesa seja fácil os alunos não conseguem dominá-lo assim tão facilmente / penso que como a omissão do artigo não prejudica a compreensão da frase os alunos esquecem rapidamente esta especificidade / donc <i>ils ne font pas attention</i> / os alunos estranham o uso do artigo / não estão habituados / para eles é algo estranho/precisamos de fazer mais práticas na escrita e explicar mais este aspectos.</p> <p><b>Investigador:</b> <b>Obrigado pelas informações fornecidas e colaboração!</b></p>	18



## **Anexo 5**

### **Instrumentos de recolha das produções escritas**



5.1 Objetivos investigativos das atividades		
Atividades	Tipo de atividade	Objetivo da atividade
Atividade 1	<p><b>Reflexão metalinguística</b></p> <p>► estabelecer correspondência entre as línguas do repertório (L1, LE1, LE2) e o português.</p>	<p>► Permitir aos sujeitos explicar, de forma aprofundada, a sua percepção acerca do contributo das línguas já estudadas no processo de aprendizagem do português.</p> <p>► Avaliar o grau da consciência (meta)linguística dos sujeitos acerca do papel de cada língua do seu repertório na aprendizagem do português.</p> <p>► Identificar as estratégias usadas pelos sujeitos para estabelecerem correspondências entre as línguas do seu repertório e a língua portuguesa.</p> <p>► Recolher dados preliminares sobre os erros/desvios provocados pelas transferências linguísticas cometidas pelos sujeitos na produção escrita.</p>
Atividade 2	<p><b>Compreensão e Expressão escritas em língua portuguesa</b></p> <p>► Responder, através da escrita em língua portuguesa, a perguntas de compreensão.</p> <p>► Elaborar uma redação em língua portuguesa respondendo à seguinte questão: “o que é que vocês fazem habitualmente durante o dia?” através da qual os alunos usam conteúdos gramaticais e lexicais já estudados em aulas anteriores.</p>	<p>► Recolher dados das produções escritas dos sujeitos que permitam analisar os erros/desvios lexicais e gramaticais causados pelas transferências linguísticas</p>
Atividade 3	<p><b>Compreensão e Expressão escritas em língua portuguesa</b></p> <p>► Responder, através da escrita em língua portuguesa, a perguntas de compreensão.</p> <p>► Elaborar uma redação em língua portuguesa na qual os alunos <i>descrevem a sua casa e família</i>, usando conteúdos gramaticais e lexicais já estudados em aulas anteriores.</p>	<p>► Recolher dados das produções escritas que permitam analisar os erros/desvios lexicais e gramaticais causados pelas transferências linguísticas</p>

## 5.2 Atividade 1 (de produção escrita)

### Actividade nº 1 Grupo 1

Justifique a resposta positiva que deu no questionário relativamente ao contributo das línguas do seu repertório linguístico-comunicativo para a aprendizagem de português (LE3).

**Sujeito:**

#### Exemplos do contributo da língua árabe padrão (L1)

Fonética	
Correspondência em português (LE3)	Exemplos em árabe padrão (L1)

Léxico	
Correspondência em português (LE3)	Exemplos em árabe padrão (L1)

Sintaxe	
Correspondência em português (LE3)	Exemplos em árabe padrão (L1)



**Exemplos do contributo da língua francesa (LE1)**

Fonética	
Exemplos em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)

Léxico	
Exemplos em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)

Sintaxe	
Exemplos em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)

**Exemplo do contributo da língua espanhola (LE2)**

Fonética	
Exemplos em espanhol (LE2)	Correspondência em português (LE3)

Léxico	
Exemplos em espanhol (LE2)	Correspondência em português (LE3)

Sintaxe	
Exemplos em espanhol (LE2)	Correspondência em português (LE3)

**Actividade nº 1**  
**Grupo 2**

**Sujeito:**

Justifique a resposta positiva que deu no questionário relativamente ao contributo das línguas do seu repertório linguístico-comunicativo para a aprendizagem de português (LE3).

**Exemplos do contributo da língua árabe padrão (L1)**

Fonética	
Correspondência em português (LE3)	Exemplos em árabe padrão (L1)

Léxico	
Correspondência em português (LE3)	Exemplos em árabe padrão (L1)

Sintaxe	
Correspondência em português (LE3)	Exemplos em árabe padrão (L1)

**Exemplos do contributo da língua francesa (LE1)**

Fonética	
Exemplos em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)

Léxico	
Exemplos em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)

Sintaxe	
Exemplos em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)

**Exemplos do contributo da língua inglesa (LE2)**

Fonética	
Exemplos em inglês (LE2)	Correspondência em português (LE3)

Léxico	
Exemplos em inglês (LE2)	Correspondência em português (LE3)

Sintaxe	
Exemplos em inglês (LE2)	Correspondência em português (LE3)

### 5.3 Atividade 2 (de produção escrita)

--

**Universidade Sidi Mohamed Ben Abdellah- FEZ**  
**Faculdade de Letras e Ciências Humanas – Dhar Mehraz**  
**Curso Livre de Português Língua Estrangeira – Nível 2**

#### Actividade nº 2

**Nome completo:**

**Código de aluno:**

#### Actividade do Quotidiano

##### 1 Ler o texto

Todos os dias de manhã o António sai de casa às oito e toma o pequeno-almoço num café que fica perto da casa dele. Normalmente, ele costuma comer um bolo e beber um sumo de laranja e uma bica. Às oito e meia, ele vai no autocarro nº 44 e depois no metro das nove horas para a Faculdade. O António é estudante e estuda Ciências.

Ao quarto para uma ele almoça na cantina da Universidade e depois vais para casa de metro e, novamente, de autocarro.

À tarde, quando está em casa, ele costuma estudar das três às cinco da tarde e depois descansa um pouco.

À noite, o António costuma jantar sempre em casa e às dez da noite vê um pouco de televisão. Ele vai para cama às onze da noite.

##### 2 Responder às perguntas

a) A que hora é que o António costuma sair de casa?

---

b) Onde é que ele costuma tomar pequeno-almoço?

---

c) Como é que ele vai para a Faculdade?

---

d) O que é ele costuma fazer à tarde?

---

e) O que é que ele faz depois do jantar?

---

**3 Composição:** O que é você faz habitualmente durante o dia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 5.4 Atividade 3 (produção escrita)

**Universidade Sidi Mohamed Ben Abdellah- FEZ**  
**Faculdade de Letras e Ciências Humanas – Dhar Mehraz**  
**Curso Livre de Português Língua Estrangeira – Nível 2**

### Actividade nº 3

**Nome completo:**

**Código de aluno:**

### Relações familiares e habitação

#### 1 Ler o texto

A família

Olá! Eu sou o Filipe e vivo no Porto. Perto da minha casa há um rio bonito e, quando vou à janela, posso ver o azul ou o cinzento da água. Eu tenho dez anos e moro com o meu pai, a minha mãe e a minha avó e tenho duas irmãs mais velhas do que eu. Neste momento estou a jogar às cartas no meu quarto e a minha irmã mais nova está a estudar no quarto dela. A minha irmã mais velha está a ler o jornal na sala e a minha avó está também na sala a fazer malha. Os meus pais estão a trabalhar e nós estamos em casa porque estamos de férias.

O meu pai diz que aqui em Portugal algumas famílias devem ter uma casa enorme, porque vivemos todos juntos: a mãe, o pai, os filhos e também os avós. Eu gosto imenso de ter a minha avó aqui em casa, porque ela conta muitas histórias sobre o passado da nossa família.

#### 2 Responder às perguntas

a) Onde vive o Filipe?

---

b) Quem mora com ele?

---

c) O que é que a família do Filipe está a fazer?

---

---



d) Porque é que os filhos estão todos em casa?

---

e) Porque é que o Filipe gosta de viver com a avó?

---

**3 Composição:** Descrever a sua casa e família

---

---

---

---

---

---

---

---



## **Anexo 6**

**Transcrição da produção escrita – dados analisados**



## 6.1 Grelha de identificação dos desvios verificados nas produções escritas (atividades 1, 2 e 3)

Símbolo e indicações	Significado
(...)	Omissão de um artigo e/ou de uma preposição Ex.: Vivo com (...) minha família em Sefrou
--	Omissão de uma vogal no fim das palavras Ex.: <u>Universidad</u> -- <u>Finalment</u> --
...	Excerto da produção escrita não foi transcrito
Palavras ou símbolos destacados a <b>castanho*</b>	Desvios verificados na produção escrita do <b>Grupo 1</b> em análise Ex.: Como <b>siempre</b> pão <b>con aceite</b> O Filipe mora com (...) seu pai  * Aplicado apenas nos desvios apresentados nos anexos para facilitar a visualização da produção escrita de cada um dos grupos.
Palavras ou símbolos destacados a <b>azul*</b>	Desvios verificados na produção escrita do <b>Grupo 2</b> em análise Ex.: Tomo o pequeno-almoço com (...) meu irmão O António vê um pouco de <b>télévisão</b>  * Aplicado apenas aos desvios apresentados nos anexos para facilitar a visualização da produção escrita de cada um dos grupos.
[ ]	Sugestão de correção Ex.: Eu resido <b>con</b> [com] os meus pais num <b>appartamento</b> [apartamento]
Palavras destacados com <b>negrito sublinhado</b>	Desvios em análise Ex.: ▶ Quero <b>aprender</b> o português de Portugal ▶ Ex. Eu sou de Meknés <b>y estudio</b> em Fez.
Palavras destacados com <b>negrito sublinhado parcialmente</b>	Indicação onde se regista o desvio em análise Ex. : ▶ <b>estudio</b> – estudo (adição da vogal «i») ▶ <b>aceite</b> – azeite (falsa seleção “c” em vez de “z”)
Palavras ou símbolos destacadas com <b>negrito NÃO sublinhado</b>	Desvio identificado, mas não analisado no momento Ex: ▶ Gosto (...) [de] comer pão com <b>mantiga</b> [manteiga] ▶ O <b>deporte</b> [desporto] <b>quita</b> [tira] o cansaço

## 6.2 Dados da produção escrita (atividade 1) do Grupo 1 e 2

### Exemplos do contributo do árabe padrão (L1) na assimilação dos sons e na oralidade em português (LE3) - **Grupo 1** e **Grupo 2**

Sujeitos Grupo 1 e Grupo 2	Consoantes da língua árabe referidas pelos sujeitos	Exemplos fornecidos pelos sujeitos da consoante <S> escrita e pronunciada em várias posições das palavras da língua portuguesa	Pronúncia da consoante <S> em várias posições nas palavras em português*
02, 04, 06, 08, 12	<س>	sair; sala; sábado	A consoante <S> inicial produz o som [s] (apicodental, fricativo, não vozeado)
01, 06, 08, 11, 14, 12, 15	<ش>	os, vários, Carlos, livros Marrocos, país, canetas, as, férias, cursos, palavras, notas	A consoante <S> no final da sílaba produz o som [ʃ] (palatal, fricativa, não vozeada)
01, 03, 05, 10, 13, 16	<ز>	mesa, televisão, física, visão, nasal, oposição, resultado	A consoante <S> na posição intervocálica produz o som [z] (apicodental, fricativo, vozeado)

\* Explicação elaborada pelo investigador

---

### Exemplos do contributo do léxico do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português (LE3) **Grupo 1**

Correspondências em português (LE3)	Léxico em árabe padrão (L1) ←	Sujeitos (100% N=9)
Alfaiate, Algarve	خياط - غرب	01
açúcar, azeite, <b>azafrán</b> [açafrão]	سكر - زيت - زعفران	02
Açúcar, alcachofa	سكر - خرشوف	03
azulejo, acequia, <b>aceite</b> [azeite], <b>aceituna</b> [azeitona], limão, tâmara	زليج - ساقية - زيت - زيتونة - ليمون - تمر	04
açúcar, aceite, tâmara, almohada [almofada]	سكر - زيت - تمر - مخدة	05
<b>alcalde</b> [alcaide], jarra, alaúde, adufe; tâmara	قائد - جرة - عود - دف - تمر	06
<b>alférez</b> [alféres], <b>almohada</b> , [almofada]	فارس - مخدة	07
<b>alcázar</b> [alcácer], <b>azucar</b> (açúcar), azeitona	قصر - سكر - زيتون	08
açúcar, alcântara, <b>alcorán</b> [alcorão ou corão]	سكر - قنطرة - قرآن	09

**Exemplos do contributo do léxico árabe padrão (L1) na aprendizagem do português  
(LE3) Grupo 2**

Correspondência em português (LE3)	Lêxico em árabe padrão ←	Sujeitos (57,10% ; N=4)
azeitona, açúcar, telefone	سكر - زيتون - تلفون	10
açúcar; azeite; táxi, filme	سكر - زيت - طاكسي - فيلم	12
tâmara, azeite, azeitona, cinema	تمر - زيت - زيتون - سينما	13
limão, açúcar, televisão, filme	ليمون - سكر - تلفزيون - فيلم	16

-----

**Exemplos do contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português  
(LE3) Grupo 1**

Transferência que não corresponde à norma	Estrutura sintática similar	Estrutura sintática próxima	Correspondência em português	Frases em árabe	sujeitos (66,70% ; N=6)
+	+	-	<b>Hov</b> [hoje] visitarei o museu	اليوم، سأزور المتحف	01
+	-	+	Falo com (...) meu <b>profesor</b> [professor]	أتكلم مع أستاذي	02
+	-	+	Estudo o português na <b>universidad_</b> [universidade]	أدرس البرتغالية في الجامعة	05
+	+		Amanha, irei <b>a la</b> [à] biblioteca	غدا، سأذهب إلى المكتبة	06
+	+	-	Não estudei a língua <b>alemana</b> [alemã]	لم أدرس اللغة الألمانية	07
-		+	Eu sou marroquino	أنا مغربي	08

**Exemplos do contributo da sintaxe do árabe padrão (L1) na aprendizagem do português  
(LE3) - Grupo 2**

Transferência que não corresponde à norma	Estrutura sintática similar	Estrutura sintática próxima	Correspondência em português	Frases em árabe ←	Sujeitos (71,40% ; N=5)
-	+	-	Falo muito bem a língua francesa	أتكلم جيدا اللغة الفرنسية	10
-	-	+	Como te chamas? Eu me chamo Meriem	ما إسمك؟ إسمي مريم	11
+	-	+	Gosto (...) [de] praticar o <b>sport</b> [desporto] * Omissão da preposição	يعجبني أن أمارس الرياضة	12
-	+	-	Eu estou ocupado com os estudos	أنا مشغول بالدراسة	13
-	+	-	Olha quem fala!	أنظر من يتكلم!	15

----

**Exemplos do contributo do francês (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade em português  
(LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (11,11% ; N=1)	consoantes em francês	Correspondência em português
08	<b>, <d>, <j>, <g>, <m>, <n>, <l>	<b>, <d>, <j>,<g>, <m>,< n>, <l>

**Exemplos do contributo do francês (LE1) na assimilação dos sons e na oralidade em português  
(LE3) – Grupo 2**

Sujeitos (57,10% ; N= 4)	Consoantes da língua francesa	Correspondência em português (LE3)
10	<t>, <f>,< p>, <ch>, <ç>, <v>	<t>, <f>, <p>, <ch>, <ç>, <v>
12	<n>, <m>, <ç>, <b>, <p>, <f><d>, < t>, <v>	<n>, <m>, <ç>, <b>, <p>, <f><d>, < t>,<v>
13	<b>, <l>, <d>, <f>, <m>, <n>, <ç>,	<b>, <l>, <d>, <f>, <m>, <n>, <ç>,
14	<f>, <d>, <g>, <t>, <ç>, <p>, <c>, <g><v>	<f>, <d>, <g>, <t>, <ç>, <p>, <c>, <g>, <v>

-----

**Cruzamentos  
dos dados**

**Perceção sobre o contributo do  
repertório na aprendizagem do  
português (LE3) Grupo 1**

**Perceção sobre o contributo do  
repertório na aprendizagem do  
português (LE3) Grupo 2**

Sujeitos	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)
Categoria	Fonética	Fonética
01	+	-
02	+	-
03	+	-
04	+	-
05	+	-
06	+	-
07	+	-
08	+	+
09	+	-

Sujeitos	Árabe padrão (L1)	Francês (LE1)
Categoria	Fonética	Fonética
10	+	+
11	+	-
12	+	+
13	+	+
14	+	+
15	+	-
16	+	-



### Exemplos do contributo do léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3)

#### Grupo 1

Sujeitos (22,20%; N= 2)	Lêxico em francês	Correspondência em português	Transferência que não corresponde à norma
08	observation, relation, démonstration, explication, civilisation, correction, faculté	observação, relação, demonstração, explicação, civilização, correção, <b>facultad</b>	<b>Facultad</b> - [faculdade]
09	commerce, circulation, manifestation, université	comércio, circulação, manifestação, <b>universidad</b>	<b>Universidad</b> - [universidade]

### Exemplos do contributo léxico do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3)

#### Grupo 2

Sujeitos 100% ; N=7	Lêxico em francês	Correspondência em português (LE3)	Transferência que não corresponde à norma
10	enveloppe, porte, obligation, photographie, confirmer, passer	<b>Enveloppe</b> , porta, obrigação, <b>photografia</b> , confirmar, passar	<b>photografia</b> – [fotografia] <b>enveloppe</b> – [envelope]
11	pharmacie, prononciation, civilisation, livre, langue, revue, journal	<b>pharmacia</b> , pronunciação, civilização livro, língua, revista, <b>journal</b>	<b>pharmacia</b> – [farmácia] <b>journal</b> – [jornal]
12	professeur, préférer, entrer, penser, pour, par	professora, preferir, entrar, pensar, para, por	-
13	européenne, évaluation, directeur, publicité	européia, <b>evaluacão</b> , director, publicidade	<b>evaluacão</b> – [avaliação]
14	porte, pays, forme, difficulté, facile, grammare	porta, país, forma, <b>difficuldade</b> , fácil, <b>grammática</b> .	+ <b>difficuldade</b> - [dificuldade] <b>facile</b> – [fácil] <b>grammática</b> – [gramática]
15	famille, éducation, lire, apprendre, définitivement	família, educação, ler, <b>apprender</b> , definitivamente	+ <b>apprender</b> – [aprender]
16	circulation, page, liste	circulação, página, lista	-

----

**Exemplos do contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3)**  
**Grupo 1**

Sujeitos (22,20% ; N= 2)	Frases em francês	Frases em português	Transferência que não corresponde à norma
08	je dois aller à la bibliothèque	Eu devo ir <b>a la</b> biblioteca	<b>a la</b> – [à]
09	J'étudie la langue française J'aime beaucoup étudier la langue portugaise	Eu estudo a língua francesa Eu gosto muito (...) estudar a língua portuguesa	- eu gosto (...) – eu gosto [de]

**Exemplos do contributo da sintaxe do francês (LE1) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 2**

Sujeitos (71,40%; N=5)	Frases em francês (LE1)	Correspondência em português (LE3)	Transferência que não corresponde à norma
10	- La voiture rouge. - Le professeur explique le texte en portugais et en français.	- <b>A</b> carro <b>vermelha</b> . - O professor explica o texto <b>en</b> português <b>et</b> en francês.	<b>A</b> carro <b>vermelha</b> - [o carro vermelho] <b>en</b> - [em] <b>et</b> - [e]
11	La maison est grande.	A casa é grande.	-
12	J'ai étudié quatre langues: l'arabe, le français, l'anglais et le portugais.	<b>Tenho estudado</b> quatro línguas, o árabe, o francês, inglês <b>et</b> o português.	<b>Tenho estudado</b> – [estudei] <b>et</b> – [e]
14	- J'écris les mots en portugais sans problèmes. - Je dois aller à l'université.	- Escrevo as palavras portuguesas <b>sans</b> problemas. - Eu devo ir <b>à la</b> universidade .	<b>Sans</b> – [sem] <b>à la</b> – [à]
16	Je veux apprendre le portugais du Portugal.	Quero <b>apprender</b> o português de Portugal.	<b>apprender</b> – [aprender]

-----

**Exemplos do contributo do espanhol (LE2) na assimilação dos sons e na oralidade ou leitura em português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (44,4%; N= 4)	Consoante da língua espanhola	Correspondência em português (LE3)
S01	<b>, <f>, <d>, <t>,	<b>, <f>, <d>, <t>,
S02	<b>, <f>, <m>, <n>, <t>, <h>	<b>, <f>, <m>, <n>, <t>, <h>
S08	<b>, <f>, <d>, <p>, <n>, <m>	<b>, <f>, <d>, <p>, <n>, <m>
S09	<b>,<c>, <d>, <n>, <t>	<b>, <c>, <d>, <n>, <t>

----

**Exemplos do contributo do léxico do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3)  
Grupo 1**

Sujeitos (100%;N=9)	Léxico em espanhol (LE2)	Correspondência em português (LE3)	Transferência que não corresponde à norma
01	comer, profesor, comida, alto, casa, entrada, balcón, apartamento, conjugar, explicación	comer, <b>profesor</b> , comida, alto, casa, entrada, <b>balcão</b> , apartamento, conjugar, explicação	<b>profesor</b> - [professor] <b>balcón</b> - balcão (varanda)
02	libro, texto, párrafo, facultad casa, explicar	livro, texto, parágrafo, <b>facultad</b> , casa, explicar	<b>facultad</b> - [faculdade]
03	salir, entrar, alumno, aplicar, posible, fácil, nacionalidad, respuestas, aprendizaje, familia	sair, entrar, aluno, aplicar, <b>posível</b> , fácil, <b>nacionalidad</b> , respostas, aprendizagem, <b>familia</b>	<b>posível</b> - [possível] <b>nacionalidad</b> - [nacionalidade] <b>familia</b> - [família]
04	idioma, comprensión, día amigo, viajar, entrar, hasta luego, sí, ejemplo, asignatura, poder	idioma, compreensão, <b>día</b> , amigo, viajar, entrar, até logo, sim, exemplo, <b>asignatura</b> , poder	<b>día</b> - [dia] <b>asignatura</b> - [disciplina]
05	casa, imaginar, respuesta, beber, poder, agua, vaso, situación, tranquilo	casa, imaginar, <b>respuesta</b> , beber, poder, <b>agua</b> , <b>vaso</b> , situação, tranquilo	<b>respuesta</b> - [resposta] <b>agua</b> - [água] <b>vaso</b> - [copo]
06	profesor, gramática, conjugación, explicar, leer, viajar, hombre	<b>profesor</b> , gramática, conjugação, explicar, <b>leer</b> , viajar, homem	profesor - [professor] <b>leer</b> -[ler]
07	colaboración, edad, teléfono, tren	colaboração, <b>edad</b> , telefone, <b>tren</b>	<b>edad</b> - [idade] <b>tren</b> - [comboio] <b>teléfono</b> - [telefone]
08	aquí, estar, ser, música, licenciatura, revista, suceso (acontecimento e/ou incidente)	<b>aquí</b> , estar, ser, música, licenciatura, revista	<b>aquí</b> - [aqui]
09	comer, viajar, poder, beber, examinar, examen, pensar, poner, contestar, fuera, dentro, capítulo	comer, viajar, poder, beber, examinar, <b>examen</b> , pensar, <b>poner</b> , <b>contestar</b> , fuera, dentro, capítulo.	<b>examen</b> - [exame] <b>poner</b> - [pôr] <b>contestar</b> (responder) → contestar (manifestar-se contra) <b>fuera</b> - [fora]

**Exemplos do contributo da sintaxe do espanhol (LE2) na aprendizagem do português (LE3) – Grupo 1**

Sujeitos (88,90%, N=7)	Frases em espanhol (LE2)	Correspondência em português (LE3)	Transferência que não corresponde à norma
01	Yo quiero visitar Portugal.	Eu quero visitar Portugal.	-
03	Yo soy de Meknés y estudio en Fez.	Eu sou de Meknés <b>y estudio</b> em Fez.	<b>y</b> - [e] <b>estudio</b> - [estudo]
04	Pienso que el español y el portugués son dos lenguas parecidas.	Penso que o <b>español y</b> o português são duas <b>lenguas</b> parecidas.	<b>español</b> - [espanhol] <b>y</b> - [e] <b>lenguas</b> - [línguas] <b>portugués</b> - [português]
05	Me gusta aprender muchas lenguas y conocer otras culturas.	<b>Me gusta</b> aprender muitas <b>lenguas y</b> conhecer <b>otras</b> culturas.	<b>me gusta</b> - [gosto de] <b>lenguas</b> - [línguas] <b>otras</b> - [outras]
06	Adiós amigos!	Adeus amigos!	-
07	Estoy contento porque este viernes voy a visitar mis padres.	Estou contente porque esta 6. <sup>a</sup> feira vou <b>a</b> visitar (...) meus pais.	vou <b>a</b> - vou (-) visitar (...) meus pais – visitar [os] meus pais
08	En Portugal y en Brasil se habla el portugués.	Em Portugal <b>y</b> em Brasil <b>se fala</b> português.	<b>y</b> - [e] <b>se fala</b> - [fala-se]
09	Estudio el portugués en la universidad de Fez.	<b>Estudio</b> português na universidade de Fez.	<b>estudio</b> - [estudo]

---

**Exemplos do contributo do léxico inglês (LE2) na aprendizagem do português (LE3) Grupo 2**

Sujeitos (42, 90%; N=3)	Léxico em inglês (LE2)	Correspondência em português (LE3)	Transferência que não corresponde à norma
10	city, school, industry	Cidade, escola, industria	-
12	grammar, education, city	<b>Grammatica</b> , educação, cidade	<b>Grammatica</b> - [gramática]
16	Difficulty	<b>Difficuldade</b>	<b>Difficuldade</b> - [dificuldade]

**Nota do investigador:** a justificação das respostas relativamente ao contributo das línguas na aprendizagem do português (LE3) demonstra que os sujeitos de ambos os grupos, percecionando as semelhanças fonéticas e morfológicas, têm capacidades para estabelecer correspondências adequadas de forma direta e/ou através de adaptações morfológicas (ex. como no caso das palavras transparentes), entre as línguas do repertório e a língua alvo – o português (LE3). Verifica-se que os sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2 transferem, na produção escrita em português (LE3), componentes do espanhol (LE2) e do francês (LE1), respetivamente, pois as línguas mais usadas pelos sujeitos no espaço académico e as mais próximas da língua em estudo. Numa análise seletiva, é importante dizer que os sujeitos do Grupo 1, ao percecionarem as semelhanças morfológicas e semânticas entre o espanhol e o português, transferiram empréstimos diretos; ao passo que os sujeitos do Grupo 2 transferiram traços morfológicos do francês para o português, apresentando nesta última formas híbridas.

### 6.3 Dados da produção escrita (atividade 2 e 3) do Grupo 1 e Grupo 2

#### 6.3.1 Número (aproximado) de palavras produzidas nas produções escritas do Grupo 1 e Grupo 2

Grupo 1	Número de palavras produzidas Atividade 2	Número de palavras produzidas Atividade 3	
Sujeito 01	135	131	
Sujeito 02	143	180	
Sujeito 03	135	146	
Sujeito 04	161	149	
Sujeito 05	150	173	
Sujeito 06	136	189	
Sujeito 07	142	146	
Total	1002	1114	2116

Grupo 2	Número de palavras produzidas Atividade 2	Número de palavras produzidas Atividade 3	
Sujeito 10	123	132	
Sujeito 11	153	142	
Sujeito 12	128	119	
Sujeito 13	163	157	
Sujeito 14	102	118	
Sujeito 15	142	168	
Sujeito 16	115	163	
Total	776	999	1775

### 6.3.2 Categorização dos desvios lexicais (Grupo 1)

Grupo 1 – Léxico (forma + significado)								
Subcategorias	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Preposições	Conjunções	Artigos	Demonstrativos
Ocorrências dos desvios	36	17	4	12	7	6	4	3
	28 +8	15+2						
Total dos desvios	89							
Número de palavras Produzidas	2116							

Grupo 1 – Léxico (forma)								
Subcategorias	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Preposições	Conjunções	Artigos	Demonstrativos
Ocorrências dos desvios	28	15	4	12	7	6	4	3
Total dos desvios	79							

Grupo 1 – Léxico (significado)								
Subcategorias	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Preposições	Conjunções	Artigos	Demonstrativos
Ocorrências dos desvios	8	2	0	0	0	0	0	0
Total dos desvios	10							

### Identificação dos desvios

#### Substantivos

(2): atividade 2

(3): atividade 3

Grupo 1	Excertos da produção escrita	Correção de acordo com a norma do Português Europeu (PE)
Sujeito 01	Tomo <b>una ducha</b> ... (2) Estudo <b>em a facultad</b> ... (2) Apanho o autocarro nº 31 para ir à <b>facultad</b> ... (2) Tenho três <b>irmões</b> mais velhos (3)	Tomo um duche. Estudo na faculdade. Vou no autocarro nº 31 para ir à faculdade. Tenho três irmãos.
Sujeito 02	... tomo uma <b>ducha</b> . (2) ... tenho aulas na <b>universidad</b> ... (2) (...) meu pai é director de <b>una escuela</b> . (3)	... tomo um duche. ... tenho aulas na universidade. O meu pai é director [diretor] de uma escola.
Sujeito 03	Como siempre pão <b>con aceite</b> . (2) Almoço no restaurante da <b>universidad</b> ... (2) Os meus <b>irmões</b> estão (...) estudar. (3) Tenho quatro <b>irmões</b> mais <b>pequeños</b> (3)	Como sempre pão com azeite. Almoço no restaurante da universidade. Os meus irmãos estão a estudar Tenho quatro irmãos mais novos.
Sujeito 04	... vou sempre à universidade para ter <b>clases</b> . (2) Este ano tenho muitas <b>asignaturas</b> . (2) Depois das <b>clases</b> , ... (2) Em breve vou <b>a</b> ter <b>exámenes</b> . (2) ... não perdemos <b>tiempo</b> nos meios de transporte. (3) ... a minha irmã estuda na faculdade de <b>derecho</b> . (3)	... vou sempre à universidade para ter aulas. Este ano tenho muitas disciplinas. Depois das aulas, ... Em breve vou ter exames. Não perdemos tempo nos meios de transporte. ... a minha irmã estuda na faculdade de direito.
Sujeito 05	... vou com os amigos ao restaurante, que fica <b>cerca</b> da <b>universidad</b> ... (2) ... quando não tenho <b>clases</b> , vou <b>a</b> praticar <b>deporte</b> . (2) ... <b>ayudo</b> à minha irmã a fazer os <b>trabajos caseiros</b> . (2) Almoço ... <b>pixe</b> y bebo <b>zum</b> o de laranja. (2)	... vou com os amigos ao restaurante, que fica perto da universidade. ... quando não tenho aulas, vou praticar desporto. ... ajudo a minha irmã a fazer os trabalhos de casa. Almoço ... peixe e bebo sumo de laranja.

	Ela (a avó) conta muitas histórias sobre o <u>pasado</u> da família.(2) Tem também um <u>balcón</u> . (3) À noite temos a <u>posibilidad</u> de conversar. (3)	Ela (a avó) conta muitas histórias sobre o passado da família. Tem também uma varanda. À noite temos a possibilidade de conversar.
Sujeito 06	... como pão com <u>quijo</u> . (2) Às vezes, bebo café com <u>lite</u> . (2) Depois das <u>clases</u> ... volto para casa ...(2) À noite, vou a fazer um pouco de <u>deporte</u> . (2) A casa <u>donde</u> moro tem quatro quartos ... y um <u>balcão</u> . (3) Ambos trabalharam na função pública, precisamente na <u>ensenhanza</u> . (3) No fim de semana, compro muitas vezes ... <u>billetes</u> para ver os jogos de basquetebol. (3)	... como pão com queijo. Às vezes, bebo café com leite. Depois das aulas, volto para casa... À noite, vou fazer um pouco de desporto. A casa onde moro tem quatro quartos ... e uma varanda. Ambos trabalharam na função pública, precisamente no ensino. No fim-de-semana, compro (...) bilhetes para ver os jogos de basquetebol.
Sujeito 07	... apanho o autocarro nº 31 para ir à <u>facultad</u> (2). ... tenho <u>clases</u> às nove horas (2) Moro com ... os meus <u>irmões</u> . (3)	...apanho o autocarro nº 31 para ir à faculdade. ... tenho <u>aulas</u> às nove horas. Moro com ... os meus irmãos.

**Notas explicativas do investigador:**

- O Grupo 1 está a frequentar a Licenciatura de Estudos Hispânicos.
- Verifica-se desvios nos substantivos relacionados com a forma (28 ocorrências) + Desvio no significado (8 ocorrência) = Substantivo (36) (cf. Tabelas 38 – Capítulo 7).
- A maioria dos desvios que afeta a forma dos substantivos é transparente.
- Empréstimos diretos (24 ocorrências) + empréstimo indireto/formas híbridas (4 ocorrências) = léxico transparente (28 ocorrência) (Cf. Tabela 29 – Capítulo 7).
- Verifica-se desvios na forma do léxico causados por influências interlinguísticas. Devido aos traços morfológicos, estes desvios são interpretados como sendo influência do espanhol (LE2).
- *Empréstimos diretos* (18) – léxico transferível de uma das línguas do repertório, mas sem nenhuma alteração morfológica.
- *Empréstimos indiretos* (3) – léxico que apresenta uma forma híbrida, ou seja, características morfológicas de uma ou mais línguas do repertório e da língua em estudo (ex. **posibilidad**; **ensenhanza**, **facultade**).
- Verifica-se desvios na forma do léxico causados provavelmente pela influência interlinguística da língua árabe (3 ocorrências) (veja-se os exemplos seguintes: **quijo**- **lite**, **pixe**), nos quais se observa omissão de uma vogal → dificuldade fonética dos falantes de árabe.
- Transferência intralinguística (4 ocorrências) – quando o aprendente emprega determinada regra em estudo em novas situações às quais esta regra não se aplica (ex. irmãos x 4)
- Verifica-se desvios no significado (8 ocorrências): 7 ocorrências são falsos amigos causados pelo espanhol (LE1) e 1 ocorrência provocada pela tradução literal do árabe – opaco não transparente (ex. trabalhos caseiros) (cf. Tabela 38 – Capítulo 7).



<p align="center"><b>Identificação dos desvios</b></p> <p align="center"><b><u>Verbos</u></b></p> <p align="center">(2): atividade nº2</p> <p align="center">(3): atividade n.º3</p>		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	Depois do jantar <u>leo</u> um livro ou <u>veo</u> televisão. (2)	Depois do jantar leio um livro ou vejo televisão.
Sujeito 02	<u>Suelo</u> comer pão <b>con</b> com doce e bebo café <b>con</b> leite. (2) ... <u>suelo</u> almoçar <b>con</b> (...) minha colega Amina. (2) ... <u>ayudo</u> à minha mãe a preparar o jantar. (2) Depois vejo ou <u>leo</u> <b>un poco</b> antes de dormir. (2)	Costumo comer pão com doce e bebo café com leite. Costumo almoçar com a minha colega Amina. Ajudo a minha mãe a preparar o jantar. Depois vejo ou leio um pouco antes de dormir.
Sujeito 03	... <u>dito</u> -me <b>siempre</b> às onze da noite. (2) ... quando <u>estoy</u> em casa, eu costumo estudar até a hora do jantar. (2)	... deito-me sempre às onze da noite. ... quando estou em casa, costumo estudar até a hora do jantar.
Sujeito 04	... estou normalmente na biblioteca para <u>estudiar</u> . (2) ... <u>tomo</u> o autocarro. (3) O meu pai gosta (...) <u>limpiar</u> as ervas. (3)	... estou normalmente na biblioteca para estudar. ... apanho o autocarro. ... limpar as ervas.
Sujeito 05	... <u>salgo</u> às oito para ir <b>a la</b> faculdade. (2) ... <u>ayudo</u> a minha irmã a fazer os trabalhos. (2) ... a irmã mais nova está a <u>estudiar</u> (...). (3)	... saio às oito para ir à faculdade. ... ajudo a minha irmã a fazer os trabalhos. A irmã mais nova está a estudar.
Sujeito 06	Isso <u>quita</u> o cansaço ... (2)	Isso tira o cansaço ...
Sujeito 07	Estou a <u>estudiar</u> a língua espanhola. (2) A irmã mais velha está a <u>leer</u> o jornal. (3)	Estou a estudar a língua espanhola. A irmã mais velha está a ler o jornal.
<p><b>Notas explicativas do investigador:</b></p> <p>► Identifica-se desvios na forma (15 ocorrências) e outros desvios no significado (2 ocorrências). (cf. Tabela 38; Capítulo 7).</p> <p>► Transparência empréstimo direto (13 ocorrências).</p> <p>► Verbos opacos “suelo” (3 ocorrências) e “salgo” (1 ocorrência). (cf Tabela 41; Capítulo 7).</p> <p>► Identifica-se outros desvios ocorrentes por influência da língua espanhola: falsa seleção da letra &lt;y&gt;, no caso do verbo “ayudar” (1 ocorrência), adição da vogal &lt;i&gt;, tal como demonstram os exemplos “estudiar” (3 ocorrências), “limpiar” (1 ocorrência) e adição da vogal &lt;e&gt;, no caso do verbo “leer” (1 ocorrência). Nota-se a omissão</p>		

da “e” no verbo deitar-se, provocada pela infulência da língua (dificuldade fonética na produção da “ei” por falantes de árabe) - Apesar destes desvios, constata-se que os sujeitos têm competência na conjugação dos verbos.

<b>Identificação dos desvios</b> <u><b>Adjetivos</b></u> (2): atividade nº2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 03	Tenho quatro <b>irmões</b> mais <u>pequenos</u> . (3)	Tenho quatro irmãos mais novos.
Sujeito 04	A minha casa ... tem um <u>pequeno</u> jardim. (3)	A minha casa ... tem um pequeno jardim.
Sujeito 05	... moro na parte <u>antigua</u> da cidade de Fez. (2) Antes disso, tomo um duche <u>caliente</u> . (2)	Moro na parte antiga. Antes disso, tomo um duche quente.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Assinala-se outros desvios transparentes (empréstimos diretos) 4 ocorrências – traços morfológicos: adição de consoantes e/ou vogais por causa da influência do espanhol (ex. “pequeño”, “antigua”).		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Advérbios</u> (2): atividade nº2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 2	Me gosta tomar <u>siempre</u> o pequeno-almoço em casa. (2) Depois vejo ou leo um <u>poco</u> antes de dormir. (2)	Gosto de tomar sempre o pequeno-almoço em casa. Depois vejo ou leio um pouco antes de dormir.
Sujeito 3	... eu costumo levantar-me <u>siempre</u> às sete horas. (2) Como <u>siempre</u> pão <u>con aceite</u> . (2) ... dito-me <u>siempre</u> às onze horas. (2)	... eu costumo levantar-me sempre às sete horas. Como sempre pão com azeite. ... deito-me sempre às onze horas.
Sujeito 4	O António costuma sair de casa muito <u>temprano</u> ... (2) O António costuma tomar o pequeno-almoço <u>fuera</u> de casa... (2)	O António costuma sair de casa muito cedo... O António costuma tomar o pequeno-almoço fora de casa.
Sujeito 5	... vou com os amigos ao restaurante, que fica <u>cerca</u> da <u>universidad</u> __ .(2)	...vou com os amigos ao restaurante, que fica perto da universidade.
Sujeito 6	A casa <u>donde</u> moro tem quatro quartos ... y um balcão (3) A casa <u>donde</u> moro fica atrás do mercado e, por isso, ouvimos <u>siempre</u> muito barulho. (3)	A casa onde moro tem quatro quartos ... e uma varanda. A casa onde moro fica atrás do mercado e, por isso, ouvimos sempre muito barulho.
Sujeito 7	... vejo <u>un poco</u> de televisão. (2)	... vejo um pouco de televisão.
<b>Notas explicativas do investigador</b> ► Observa-se a transferência de advérbios transparentes (empréstimo direto) 10 ocorrências – traços morfológicos observados – adição e omissão de uma vogal e/ou uma consoante (ex. “siempre”, “donde”). ► Observa-se a transferência de advérbios opacos (2 ocorrências) (ex. “temprano” – “cerca”).		

<b>Identificação dos desvios</b> <u><b>Preposições</b></u> (2): atividade nº2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	... almoço <u>con</u> os colegas. (2)	Almoço com os colegas.
Sujeito 02	Suelo comer pão <u>con</u> doce e bebo café <u>con</u> leite. (2) ... suelo almoçar <u>con</u> (...) minha colega Amina. (2)	Costumo comer pão com doce e bebo café com leite. Costumo almoçar com a minha colega Amina.
Sujeito 03	Como <u>siempre</u> pão <u>con</u> aceite. (2)	Como sempre pão com azeite.
Sujeito 05	Primeiro, tomo o pequeno-almoço <u>en</u> casa. (2)	Primeiro, tomo o pequeno-almoço em casa.
Sujeito 07	... bebo café com leite <u>sin</u> açúcar. (2)	... bebo café com leite sem açúcar.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Os sujeitos transferem empréstimo direto (7 ocorrências) provavelmente por causa da influência do espanhol (LE2). ► Verifica-se que os sujeitos transferem palavras transparentes, provavelmente por causa da percepção das semelhanças ortográficas e fonéticas entre o espanhol e o português (falsa seleção da consoante nasal <n> em vez de <m> (ex. “con”, “sin” “en”).		

<b>Identificação dos desvios</b> <u><b>Artigos</b></u> (2): atividade nº2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	Tomo <u>una</u> ducha (2).	Tomo um duche.
Sujeito 02	Depois vejo ou leo <u>un</u> poco de televisão antes de dormir. (2) (...) meu pai é director de <u>una</u> escuela. (2)	Depois vejo ou leio um pouco antes de dormir. O meu pai é director [diretor] de uma escola.
Sujeito 07	... vejo <u>un</u> poco de televisão.	... vejo um pouco de televisão.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Nota-se desvios transparentes - empréstimos diretos (4 ocorrências), advenientes da falsa seleção da consoante nasal <n> em vez de <m> (ex. “un”, “una”).		

<b>Identificação dos desvios</b> <b><u>Pronomes demonstrativos</u></b> (2): atividade nº2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	A minha casa ... tem dois quartos, um é grande e o <u>otro</u> é pequeno. (3) A minha irmã mais velha é baixa e as <u>otras</u> (...) altas. (3)	A minha casa ... tem dois quartos, um é grande e o outro é pequeno. A minha irmã mais velha é baixa e as outras são altas.
Sujeito 05	A minha casa ... tem três quartos grandes e os <u>otros</u> são pequenos. (3)	A minha casa... tem três quartos grandes e os outros são pequenos.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Nestes exemplos os desvios transparentes - empréstimos diretos (3 ocorrências), resultam, muito provavelmente, da influência do espanhol (LE2), devido à omissão da vogal <u> (ex. “otros”, “otras”).		

<b>Identificação dos desvios</b> <b><u>Conjunções</u></b> (2): atividade nº2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 02	À noite, <u>cuando</u> chego a casa, <u>ayudo</u> a minha mãe ... (2) Eu sou Ahmed <u>y</u> vivo com (...) minha família em Sefrou que fica muito perto de Fez. (3)	À noite, quando chego a casa, ajudo a minha mãe... Eu sou Ahmed e vivo em Sefrou que fica muito perto de Fez.
Sujeito 05	Almoço ... <u>pixe</u> <u>y</u> bebo <u>zumo</u> de laranja. (2) (...) meu pai é médico <u>y</u> (...) minha mãe é funcionária. (3)	Almoço ... peixe e bebo sumo de laranja. O meu pai é médico e a minha mãe é funcionária.

	Esta zona da cidade ... é muito bonita <b>y</b> tem muita tradição. (2)	Esta zona da cidade ... é muito bonita e tem muita tradição.
Sujeito 06	A casa <b>donde</b> moro tem quatro quartos ... <b>y</b> um balcão (3)	A casa onde moro tem quatro quartos um ... e um pequeno jardim.
<b>Notas explicativas do investigador</b> ► Constata-se desvios – empréstimos diretos (6 ocorrências) certamente resultantes da influência do espanhol (LE2).		

### 6.3.3 Categorização dos desvios lexicais (Grupo 2)

Grupo 2 – Léxico (forma + significado)									
Subcategorias	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Preposições	Artigos	Conjunções	Demonstrativos	Pronomes Pessoais
Ocorrências dos desvios	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Total dos desvios	<b>52</b>								
Número de palavras produzidas	<b>1775</b>								

Grupo 2 – Léxico (forma)									
Subcategorias	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Preposições	Artigos	Conjunções	Demonstrativos	Pronomes pessoais
Frequências dos desvios	<b>23</b>	<b>5</b>	<b>08</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Total dos desvios	<b>40</b>								

Grupo 2 – Léxico (significado)									
Subcategorias	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Preposições	Artigos	Conjunções	Demonstrativos	Pronomes pessoais
Ocorrências dos desvios	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Total	<b>12</b>								

<p align="center"><b>Identificação dos desvios</b></p> <p align="center"><u>Substantivos</u></p> <p align="center">(2): atividade nº2</p> <p align="center">(3): atividade n.º3</p>		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma PE</b>
Sujeito 10	<p>... o António vê um pouco de <u>télévisão</u>. (2)</p> <p>Eu tomo um <u>douche</u>. (2)</p> <p>... começo os <u>cursos</u>. (2)</p> <p>(...) sua irmã ... está a ler o <u>journal</u>. (3)</p> <p>(...) minha casa tem dois quartos e um <u>salão</u>. (3)</p>	<p>O António vê um pouco de televisão.</p> <p>Eu tomo um duche.</p> <p>Começo as aulas.</p> <p>a sua irmã (...) está a ler o jornal.</p> <p>A minha casa tem quatro quartos e uma sala.</p>
Sujeito 11	<p>Tomo um <u>douche</u> e <u>vesto-me</u>... (2)</p> <p>Eu chego à universidade antes dos <u>cursos</u>. (2)</p> <p>Eu <u>commeço os cursos</u> às nove horas. (2)</p> <p>Depois dos <u>cursos</u>, almoço como os colegas. (2)</p> <p>Eu resido <u>con</u> os meus pais num <u>appartement</u>. (3)</p> <p>A nossa casa tem três quartos, uma sala e um <u>balcão</u>. (3)</p> <p>Eu tenho uma irmã e dois <u>irmões</u>. (3)</p> <p>O meu pai é <u>commeçiante</u> de <u>azalij</u>. (3)</p>	<p>Eu tomo um duche e visto-me...</p> <p>Eu chego à universidade antes das aulas.</p> <p>Eu começo as aulas às nove horas.</p> <p>Depois das aulas, almoço com os colegas.</p> <p>Resido com os meus pais num apartamento.</p> <p>A nossa casa tem três quartos, uma sala e uma varanda.</p> <p>Eu tenho uma irmã e dois irmãos.</p> <p>O meu pai é comerciante de azulejo.</p>
Sujeito 12	<p>... vejo um pouco de <u>télévisão</u>. (2)</p> <p>O Filipe vê um pouco de <u>télévisão</u>. (2)</p>	<p>... vejo um pouco de televisão.</p> <p>O Filipe vê um pouco de televisão</p>
Sujeito 13	<p>Ele vê um pouco de <u>télévisão</u>. (2)</p> <p>Eu costumo ver <u>télévisão</u>. (2)</p> <p><u>Normalment</u>, eu como pão ... e <u>azeitunas</u>. (2)</p>	<p>Ele vê um pouco de televisão.</p> <p>Eu costumo ver televisão.</p> <p>Normalmente, eu como pão ... e azeitonas.</p>
Sujeito 14	<p>Eu estudo <u>littérature</u> francesa. (2)</p> <p>A irmã mais velha está a ler o <u>journal</u>. (3)</p>	<p>Eu estudo literatura francesa.</p> <p>A irmã mais velha está a ler o jornal.</p>



<p><b>Sujeito 15</b></p>	<p>Vou fazer um <b>pequeno pouco</b> de <u>sport</u>. (2)  Vou à mesquita para fazer as minhas <u>obrigações</u> religiosas. (2)  Perto da minha residência existe um <u>supermarché</u>. (3)  Eles organizam muitas <u>fêstas</u>. (3)  ... depois do trabalho ficamos juntos para <b>ter</b> a <u>oportunidade</u> de conversar. (3)</p>	<p>Vou fazer um pouco de desporto.  Vou à mesquita para fazer as minhas obrigações religiosas.  Perto da minha residência existe um supermercado.  Eles organizam muitas festas.  (...) depois do trabalho ficamos juntos para termos oportunidade de conversar (...).</p>
<p><b>Sujeito 16</b></p>	<p>Gosto (...) comer pão com <u>mantiga</u>. (2)  Quando termino os <u>cursos</u>, vou à biblioteca... . (2)  Tenho <u>entraînement</u>. (2)  Como lemos no texto deste <u>examen</u>. (3)  A minha família é numerosa ..., tenho quatro <u>irmões</u>. (3)</p>	<p>Gosto de comer pão com manteiga.  Quando termino as aulas, vou à biblioteca ... .  Tenho treino  Como lemos no texto deste exame.  A minha família é numerosa ... tenho quatro irmãos.</p>
<p><b>Notas explicativas do investigador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>► O Grupo 2 está a frequentar a licenciatura de Estudos Franceses.</li> <li>► Observa-se desvios na forma (23 ocorrências) + desvios no significado (7 ocorrências), totalizando 30 ocorrências.</li> <li>► Os sujeitos transferem substantivos – empréstimos diretos (6 ocorrências) (ex. "sport"; "douche (2); "salon" "journal; "examen" ) + formas híbridas (ex. "obrigações"; "oportunidade"; "télévisão", etc.) 19 = léxico transparente (25 ocorrências).</li> <li>► Observa-se desvios no significado (7 ocorrências) (ex. "cursos" usada no sentido de "aulas"; "pequeno pouco" como tradução literal da expressão da língua francesa "un petit peu". Os referidos desvios são originados por influências interlinguísticas do francês (LE1).</li> <li>► Verifica-se um desvio na forma do léxico, que é causado pela influência interlinguística da língua árabe (3) (ex. "azali"; "azeituna" e "mantiga"). Os sujeitos escreveram este substantivo, tal como se pronuncia na língua árabe. Aliás, ambos os substantivos são considerados arabismos. Em relação à "mantiga", a omissão da vogal &lt;e&gt; é provavelmente causada pela dificuldade em produzir o ditongo &lt;ei&gt;.</li> <li>► Assinala-se uma transferência intralinguística (4 ocorrências) – quando o aprendente emprega determinada regra em estudo em novas situações às quais esta regra não se aplica (ex. "irmões" x 2).</li> </ul>		

Identificação dos desvios <u>Verbos</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
Grupo 2	Excertos das produções escritas	Correção de acordo com a norma do PE
Sujeito 10	<u>Dormo</u> sempre às onze horas. (2) Os filhos <u>restam</u> todos em casa. (3) No fim da tarde, todos nós <u>restamos</u> sempre a conversar. (3)	Durmo sempre às onze horas. Os filhos ficam todos em casa. No fim da tarde, todos nós ficamos sempre a conversar.
Sujeito 11	... <u>vesto-me</u> rapidamente. (2) Eu <u>commeço</u> os cursos às nove horas. (2)	... visto-me rapidamente. Começo as aulas às nove horas.
Sujeito 12	Tomo um duche e <u>vesto-me</u> . (2) A minha irmã mais nova <u>está</u> professora. (3)	Tomo um duche e visto-me. A irmã mais nova é professora.
Sujeito 13	Eu <u>tomo</u> o autocarro. (2)	Eu apanho o autocarro.
Sujeito 14	Os filhos <u>são</u> todos em casa. (3)	Os filhos estão todos em casa.
Sujeito 15	... <u>sou</u> sempre <b>acompanhado</b> . (2)	... estou sempre acompanhado.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Verifica-se desvios na forma (5 ocorrências) + desvios no significado (5 ocorrências) = 10 ocorrências. ► Observa-se desvios causados pela influência da língua francesa (6 ocorrências): 3 formas híbridas (ex. “commeço” (1 ocorrência), “restamos” (2 ocorrências) e 4 desvios opacos (ex. “tomo”, etc.). ► Outros desvios são causados pelas influências intralinguísticas/generalizações da conjugação verbal (“dormo”, “vesto-me” (2 ocorrências) e outros que mostram a dificuldade, por parte de alguns sujeitos, no uso adequado do verbo “ser” e “estar” na língua portuguesa.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Adjetivos</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 14	(...) seu pai diz que as relações familiares são muito <u>importantiais</u> . (3)	O seu pai diz que as relações familiares são muito importantes.
Sujeito 15	... sempre sou <u>acompanhado</u> do meu colega. (2) A família do Filipe está <u>ocupada</u> . (3) O nosso bairro fica <u>chio</u> de pessoas. (3) ... no domínio da indústria <u>pharmacêutica</u> . (3)	... sempre estou acompanhado do meu colega. A família do Filipe está ocupada. O nosso bairro fica cheio de pessoas. ... no domínio da indústria farmacêutica.
Sujeito 16	A família do Filipe parece estar <u>ocupada</u> . (3) Fez é uma cidade muito <u>ancianna</u> . (3) A minha casa <b>se situa</b> precisamente na parte <u>ancianna</u> . (3)	A família do Filipe parece estar ocupada. Trata-se de uma cidade muito antiga. A minha casa situa-se precisamente na parte antiga.
<b>Notas explicativas do investigador</b> ► As transferências acima identificadas apresentam-se em formas híbridas (ex. “ocupada”, “acompanhado”; “ <b>pharmacêutica</b> ”, etc.). Nestes exemplos os sujeitos transferem os dígrafos, característica, por exemplo, da morfologia da língua francesa. Contudo, o caso do adjetivo “chia” parece ser uma influência fonética da língua árabe, que carece do ditongo “ei”. (Veja-se os exemplos destacados lite, quijo,		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Advérbios</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma PE</b>
Sujeito 10	<u>Finalment_</u> , (...) meus pais estão a trabalhar. (3)	Finalmente, os pais estão a trabalhar.
Sujeito 13	<u>Normalment_</u> , eu como pão ... e azeitunas.(2)	Normalmente, eu como pão ... e azeitonas.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Assinala-se desvios causados pela influência do francês - empréstimo direto (2 ocorrências), com omissão da vogal <e> (ex. “finalment”). Este tipo de advérbios é frequentemente usado oralmente no dialeto marroquino – dārīja.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Preposições</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
<b>Sujeito 14</b>	Tomo o autocarro nº 31 <u>pour</u> ir à universidade. (2)	Apanho o autocarro nº 31 para ir à universidade.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Trata-se de um desvio que afeta o uso da preposição. O sujeito emprega uma preposição da língua francesa “pour” em vez de “para” da língua portuguesa.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Artigos</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
<b>Sujeito 15</b>	Perto da minha residência existe <u>un</u> supermarché. (3)	Perto da minha residência existe um supermercado.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Desvio verificado no artigo definido. O sujeito transfere o artigo indefinido “un” e substantivo do francês “supermarché” para o português. Regista-se a falsa seleção da consoante nasal “n” em vez de “m”.		

### 6.3.4 Categorização dos desvios gramaticais (**Grupo 1**)

Desvios gramaticais							
Subcategoria Categorias	Artigos	Preposições	Possessivos	Colocação pronominal	Conjunções	Contrações Preposição – artigo	Verbos
Ocorrências dos desvios	23	18	8	7	4	2	1
Total dos desvios	63						
Número de palavras produzidas	2116						

Distribuição dos desvios gramaticais por categorias e subcategorias – <b>Grupo 1</b>		
Categorias	Subcategorias	Número dos desvios
Artigo	Omissão (21) Omissão do artigo antes do nome da localidade (2)	23
Preposição	Omissão (10) - Adição (5) - Seleção (3)	18
Possessivos	Concordância (7) Colocação [ênclise (1)]	8
Colocação pronominal	Colocação [próclise (5)] Colocação [ênclise (2)]	7
Conjunção	Repetição /adição	4
Contração preposição – artigo	Morfologia	1
Verbos	Omissão do verbo “ser”	1
Total dos desvios	63	

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Artigos</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	O Filipe mora com (...) seu pai, (...) seu mãe e (...) seu avó. (3) (...) meus pais são muito trabalhadores... (3)	O Filipe mora com o seu pai, a sua mãe e a sua avó. Os meus pais são muito trabalhadores.
Sujeito 02	Vivo com (...) minha família em Sefrou. (2) ... suelo almoçar con (...) minha colega (2) (...) seus pais estão ... trabalhar. (3)	Vivo com a minha família em Sefrou. Costumo almoçar com a minha colega. Os seus pais estão a trabalhar.
Sujeito 04	O António costuma tomar o pequeno-almoço (...) num café que está perto de (...) sua casa. (2) ... vou a ajudar (...) meu pai... (2) O Filipe mora com (...) sua família. (3)	O António costuma tomar o pequeno-almoço (...) num café que está perto da sua casa. ... vou ajudar o meu pai... O Filipe mora com a sua família.
Sujeito 05	Converso com (...) minha família. (2) O Filipe vive em (...) Porto. (3) (...) Meu pai é médico e (...) minha mãe é funcionária (3)	Converso com a minha família. O Filipe vive no Porto. O meu pai é médico e a minha mãe é funcionária.
Sujeito 06	Como no restaurante de (...) minha faculdade (2) Eu moro em casa de (...) meus pais (3) (...) minha família se compõe por quatro pessoas: (...) meu pai, (...) minha mãe e (...) minha irmã (3) (...) Meu pai está reformado e (...) minha mãe também. (3)	Como no restaurante da minha faculdade. Eu moro em casa dos meus pais. A minha família é constituída pelo meu pai, pela minha mãe e pela minha irmã. O meu pai está reformado e a minha mãe também.
Sujeito 07	O Filipe vive em (...) Porto. (3)	O Filipe vive no Porto.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Constata-se desvios que afetam o artigo (23 ocorrências): omissão do artigo (21 ocorrências) antes dos pronomes possessivos; omissão do artigo antes do nome da localidade, neste caso em concreto, a cidade do Porto (2 ocorrências). Estes desvios ocorrem em alguns aspetos morfosintáticos da língua portuguesa, quando esta apresenta uma certa marcação, em comparação e em correlação com as línguas do repertório dos sujeitos. Recordar-se que tanto o francês como o espanhol não fazem uso deste tipo de estruturas morfosintáticas do artigo.		

<p align="center"><b>Identificação dos desvios</b>  <u><b>Preposições</b></u>  (2): atividade n.º2  (3): atividade n.º3</p>		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 02	<p>... <b>ayudo</b> <u>a</u> minha mãe. (2)</p> <p><b>Me gusta</b> <u>(...)</u> tomar <b>siempre</b> <u>o</u> pequeno-almoço em casa. (3)</p> <p>... <u>(...)</u> seus pais estão <u>(...)</u> trabalhar. (3)</p> <p>O Filipe gosta <u>(...)</u> viver com a avó. (3)</p> <p>Não gosto <u>(...)</u> ficar em Fez em Agosto durante o mês de Agosto (3)</p>	<p>... ajudo a minha mãe.</p> <p>Gosto de tomar sempre o pequeno-almoço.</p> <p>... os seus pais estão a trabalhar.</p> <p>O Filipe gosta de viver com a avó.</p> <p>Não gosto de ficar em FEZ em Agosto.</p>
Sujeito 03	Os meus <b>irmões</b> ... estão <u>(...)</u> estudar... (3)	Os meus irmãos ... estão a estudar.
Sujeito 04	<p>Ele vai à faculdade <b>em</b> autocarro e depois <b>em</b> metro. (2)</p> <p>Em breve vou <u>a</u> ter os <b>exámenes</b>. (2)</p> <p>... vou <u>a</u> ajudar <u>(...)</u> meu pai... (2)</p> <p>O meu pai gosta <u>(...)</u> estar sempre no jardim. (3)</p> <p>Ele precisa de mim para atender <b>aos</b> clientes. (3)</p>	<p>Ele vai à faculdade de autocarro e depois de metro.</p> <p>Em breve vou ter exames.</p> <p>... vou ajudar o meu pai.</p> <p>O meu pai gosta de estar sempre no jardim.</p> <p>Ele precisa de mim para atender os clientes.</p>
Sujeito 05	<p>... vou <u>a</u> praticar deporte. (2)</p> <p>Gosto muito <u>(...)</u> esta zona. (3)</p>	<p>... vou praticar desporto.</p> <p>Gosto muito desta zona.</p>
Sujeito 06	<p>... volto para casa <b>em</b> autocarro. (2)</p> <p>Gosto <u>(...)</u> o judo. (2)</p>	<p>... volto para casa de autocarro.</p> <p>Gosto de judo.</p>
Sujeito 07	<p>Gosta <u>(...)</u> correr nos tempos livres. (2)</p> <p>O Felipe gosta <u>(...)</u> viver com a avó porque ela conta muitas histórias. (3)</p>	<p>Gosta de correr nos tempos livres.</p> <p>O Filipe gosta de viver com a avó porque ela conta muitas histórias.</p>
<p><b>Notas explicativas do investigador:</b></p> <p>► Nota-se desvios no que diz respeito ao uso adequado da preposição (18 ocorrências) = omissão (10 ocorrências) + adição (5 ocorrências) + seleção (3 ocorrências):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omissão da preposição “de” no uso do verbo “Gostar” + infinitivo (7 ocorrências); adição da preposição “a” (2 ocorrências)</li> <li>- Falsa seleção (3 ocorrências), sendo que o sujeito opta pela preposição “em” em vez de “de”.</li> <li>- Adição (5 ocorrências) da preposição “a” no verbo “ir” (perífrase), no verbo “ajudar” e no verbo “atender”.</li> </ul> <p>► Todos estes desvios podem ser interpretados como sendo uma influência da língua espanhola.</p>		

<b>Identificação dos desvios</b> <b><u>Colocação pronominal</u></b> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 02	... levanto-me muito pronto para <u>preparar-me</u> . (2) <u>Me gosta</u> (...) <u>siempre</u> tomar o pequeno-almoço em casa (2)	Levanto-me muito cedo para me preparar. Gosta de tomar o pequeno-almoço (...).
Sujeito 04	O Filipe gosta de viver com a avó porque <u>conta-lhe</u> muitas histórias. (3)	O Filipe gosta de viver com a avó porque lhe conta muitas histórias.
Sujeito 05	<u>Me levanto</u> às sete horas. (2)	Levanto-me às sete horas.
Sujeito 06	<u>Se trata</u> de uma casa grande (3)	Trata-se de uma casa grande.
Sujeito 07	Eu <u>me levanto</u> às sete horas... (2) <u>Me sento</u> à mesa ... (2)	Eu levanto-me às sete horas. Sento-me à mesa.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Tendo em conta as características das LE que formam o repertório dos sujeitos, estes mostram a tendência de cometer os desvios acima apresentados, com destaque para a seleção inadequada da forma da ênclise em detrimento da próclise ou vice-versa. ► Observa-se os seguintes desvios: - colocação do pronome depois do verbo, ênclise, em vez da próclise, antes do verbo (2 ocorrências). - colocação do pronome antes do verbo, próclise, em vez da ênclise, depois do verbo (5 ocorrências). ► Na língua portuguesa, se o verbo pronominal é antecedido pela causal “porque” e pela preposição “para”, os pronomes átonos surgem antes do verbo. No caso do verbo “gostar”, ao contrário das línguas francesa e espanhola, este verbo não é pronominal na língua portuguesa.		



<p align="center"><b>Identificação dos desvios</b>  <b>Conjunções</b>  (2): atividade n.º2  (3): atividade n.º3</p>		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 03	Moro com o meu pai <u>e</u> o com a minha mãe e com a minha irmã. (3)	Moro com o meu pai, com a minha mãe e com a minha irmã.
Sujeito 05	... a irmã mais velha está a ler o jornal <u>e</u> a irmã mais nova está a <b>estudar</b> e os pais estão a trabalhar. (3)	... a irmã mais velha está a ler o jornal, a irmã mais nova está a estudar e os pais estão a trabalhar.
Sujeito 07	O Filipe joga às cartas em casa <u>e</u> a irmã mais nova está a estudar no quarto <u>e</u> a irmã mais velha está ler o jornal e a avó está a fazer malha. (3)	O Filipe joga às cartas em casa, a irmã mais nova está a estudar no quarto, a irmã mais velha está ler o jornal e a avó está a fazer malha.
<p><b>Notas explicativas do investigador:</b>  ► Nota-se a repetição inadequada da conjunção “e” em vez da colocação da vírgula. Pelas características que apresentam estes desvios, interpretamo-los como sendo consequência da influência da língua árabe (L1), em que é permitida a repetição da conjunção &lt;و&gt;, que corresponde à conjunção &lt;e&gt; na língua portuguesa, substituindo a vírgula que se emprega, por exemplo, nas línguas românicas.</p>		

<b>Identificação dos desvios</b> <b><u>Pronomes possessivos</u></b> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos da produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	Filipe mora com (...) seu pai, (...) <u>seu</u> mãe e (...) <u>seu</u> avó. (3) A <u>seu</u> irmã mais nova está a estudar no quarto dela ..., a <u>seu</u> irmã mais velha esta a ler o jornal... (3) A casa <u>minha</u> não é muito grande... (3)	O Filipe mora com o seu pai, a sua mãe e a sua avó. A sua irmã mais nova (...) está a estudar no quarto dela ..., a <b>sua</b> irmã mais velha está a ler o jornal .... A minha casa não é muito grande.
Sujeito 03	<u>A seu</u> irmã mais nova está a estudar ..., a <u>seu</u> irmã mais velha está ler o jornal na sala (3) A casa <u>minha</u> fica perto de um rio. (3)	A sua irmã mais nova está a estudar ... a sua irmã mais velha está a ler o jornal na sala. A minha casa fica perto de um rio.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Os desvios assinalados ocorrem por causa da concordância dos pronomes possessivos com os substantivos (6 ocorrências). ► Verifica-se outros desvios no uso do pronome possessivo, que foi colocado pelo sujeito depois do substantivo (2 ocorrência)]. Consideramos estes desvios como influência da língua árabe. Nesta língua, o possessivo coloca-se como sufixo (ver anexo 7 – o possessivo na língua árabe).		

<b>Identificação dos desvios</b> <b><u>Contração Artigo - Preposição</u></b> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 05	Salgo às para ir <u>a la</u> faculdade. (2)	Saio para ir à faculdade.
Sujeito 07	O Filipe gosta (...) viver com a avó porque ela conta muitas histórias sobre o passado <u>de a</u> família. (3)	O Filipe gosta de viver com a avó porque ela conta muitas histórias sobre o passado da família.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Anotam-se desvios causados pela falta da contração da preposição “a” com o artigo definido “a”, por um lado, e por outro, entre a preposição “de” (de pertença) com o artigo definido “a”. Estes desvios são provavelmente originados pela influência do espanhol e/ou do francês.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Verbos</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos da produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 01	A minha irmã mais velha é baixa e as <b>outras</b> (...) altas. (3)	A minha irmã mais velha é baixa, mas as outras são altas.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Os desvios apresentados são possivelmente originados pela omissão do verbo “ser”. Na língua árabe, neste tipo de frase pode-se omitir o verbo “ser”, tratando-se, eventualmente, de uma transferência da língua árabe para o português.		

### 6.3.5 Categorização dos desvios gramaticais (Grupo 2)

<b>Grupo 2</b> Desvios gramaticais							
<b>Categorias</b>	<b>Artigos</b>	<b>Preposições</b>	<b>Possessivos</b>	<b>Colocação pronominal</b>	<b>Conjunções</b>	<b>Contrações Preposição – artigo</b>	<b>Verbos</b>
Ocorrências	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Total dos desvios	<b>44</b>						
Número de palavras produzidas	<b>1775</b>						

<b>Grupo 2</b> Distribuição dos desvios gramaticais por categorias e subcategorias		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Número dos desvios</b>
Artigo	Omissão (19) Concordância no gênero (2)	21
Preposição	Omissão (2) - Adição (0) - Seleção (1)	3
Possessivo	Concordância () Colocação [ênclise ()]	0
Colocação pronominal	Colocação [ênclise (1)] Colocação [próclise (5)]	6
Conjunção	Repetição /adição	11
- Contração preposição – artigo	Morfologia	1
Verbos	Infinitivo pessoal – flexão presente do indicativo	2
Total		<b>44</b>

<p align="center"><b>Identificação dos desvios</b>  <u>Artigos</u>  (2): atividade n.º2  (3): atividade n.º3</p>		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
<b>Sujeito 10</b>	<p>... tomo o pequeno-almoço com (...) meu irmão. (2)</p> <p>Ele mora com (...) seu pai e (...) sua mãe ... e (...) sua avó e (...) suas irmãs. (3)</p> <p>.... Filipe joga às cartas e (...) sua irmã mais nova está a estudar e (...) sua irmã mais velha está a ler ... e (...) sua avó está a fazer malha (3).</p> <p>Eu vivo com (...) minha família. (3)</p> <p>(...) minha casa tem quatro quartos. (3)</p> <p>(...) meu pai é funcionário em uma escola. (3)</p> <p>Finalment_, (...) meus pais estão a trabalhar. (3)</p>	<p>Tomo o pequeno-almoço com o meu irmão.</p> <p>Ele mora com o seu pai, a sua mãe ..., a sua avó e as suas irmãs.</p> <p>...o Filipe joga às cartas e a sua irmã mais nova está a estudar, a sua irmã mais velha está a ler (...) e a sua avó está a fazer malha.</p> <p>Eu vivo com a minha família.</p> <p>A minha casa tem quatro quartos.</p> <p>O meu pai é funcionário numa escola.</p> <p>Finalmente, os meus pais estão a trabalhar.</p>
<b>Sujeito 12</b>	<p>Ele costuma tomar o pequeno-almoço numa café que fica perto da casa dele. (2)</p> <p>Ele mora com (...) seu pai, com (...) sua mãe, com a sua avó e com as duas irmãs. (3)</p> <p>A minha casa fica no centro da cidade, perto de uma café. (3)</p>	<p>Ele costuma tomar o pequeno-almoço num café que fica perto da casa dele.</p> <p>Vou sair com os meus amigos.</p> <p>Ele mora com o seu pai, a sua mãe, a sua avó e as duas irmãs.</p> <p>A minha casa fica no centro da cidade, perto de um café.</p>
<b>Sujeito 14</b>	<p>Ele mora com (...) seu pai e (...) sua mãe e a sua avó e (...) suas duas irmãs. (3)</p> <p>O Filipe joga as cartas com a sua irmã mais nova e (...) sua irmã mais velha está a ler o journal... mais e (...) seus pais estão a trabalhar. (3)</p>	<p>Ele mora com o seu pai, a sua mãe, a sua avó e as suas duas irmãs.</p> <p>O Filipe joga às cartas com a sua irmã mais nova e a sua irmã mais velha está a ler o jornal ... e os seus pais estão a trabalhar.</p>
<p><b>Notas explicativas do investigador:</b></p> <p>► Identificamos desvios causados pela omissão do artigo definido no uso do possessivo (19 ocorrências). Como já foi dito atrás, estes desvios surgem nas estruturas marcadas da língua portuguesa em comparação com as línguas que os sujeitos conhecem.</p> <p>► Em número menor, verificam-se ainda desvios na concordância do artigo indefinido com substantivo masculino “café” (2 ocorrências). O sujeito emprega o artigo indefinido “uma” como se o “café” fosse, igual à língua árabe, um substantivo feminino. Trata-se, do nosso ponto de vista, de uma transferência da língua árabe padrão (L1) e, eventualmente, do dialeto marroquino, para a língua portuguesa (LE3).</p>		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Preposições</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 11	O António vai para a faculdade <u>em</u> autocarro. (2).	O António vai para a faculdade de autocarro.
Sujeito 16	Eu gosto (...) comer sempre pão. (2) Gosta (...) viver com a avó. (3)	Gosta de viver com a avó. Eu gosto de comer sempre pão.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Constatamos desvios relacionados com o uso e/ou omissão das preposições (3 ocorrências): omissão (2 ocorrências) + falsa seleção (1 ocorrência). ► Regista-se a omissão da preposição “de” no uso do verbo “Gostar” + infinitivo. ► Falsa seleção (3 ocorrências), o sujeito opta pela preposição “em” em vez de “de”. Sabe-se que na língua portuguesa o verbo “ir” quando é utilizado com meio de transporte (carro, comboio, avião, etc. exige a preposição “de”. Os desvios são provavelmente causados pela influência da língua espanhola.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Colocação pronominal</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 10	Eu <u>me levanto</u> às oito horas. (2)	Eu levanto-me às oito horas.
Sujeito 12	Vou dormir à meia-noite para <u>levantar-me</u> muito cedo. (2)	Vou dormir à meia-noite para me levantar muito cedo.
Sujeito 13	Todos os dias, <u>me levanto</u> às quatro e meia para fazer a oração. (2)	Todos os dias, levanto-me às quatro e meia para fazer a oração.
Sujeito 15	A avó <u>lhe conta</u> muitas histórias. (3)	A avó conta-lhe muitas histórias.
Sujeito 16	<u>Me chamo</u> mohamed. (3) A minha casa <u>se situa</u> na parte <b>ancianna</b> . (3)	Chamo-me mohamed. A minha casa situa-se na parte antiga.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> Anotam-se os seguintes desvios: - colocação do pronome antes do verbo, próclise, em vez de depois do verbo, ênclise (5 ocorrências) - colocação do pronome depois do verbo, ênclise, em vez de antes do verbo, próclise (1 ocorrência). Tal como mencionamos em relação ao Grupo 1, estas dificuldades estão relacionadas, eventualmente, com as características das línguas que os sujeitos conhecem.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Conjunção</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
<b>Sujeito 10</b>	<p>Ele mora com (...) seu pai <u>e</u> (...) sua mãe <u>e</u> (...) sua avó e (...) suas irmãs. (3)</p> <p>A família está em casa: o Filipe joga às cartas <u>e</u> (...) sua irmã mais nova está estudar <u>e</u> (...) sua irmã mais velha está a ler o <b>journal</b> e (...) sua avó está a fazer malha. (3)</p>	<p>Ele mora com o seu pai, a sua mãe, a sua avó e as suas irmãs.</p> <p>A família está em casa: o Filipe joga às cartas, a sua irmã mais nova está estudar, a sua irmã mais velha está a ler o jornal e a sua avó a fazer malha.</p>
<b>Sujeito 13</b>	<p>O menino que fala no texto mora com os seus pais <u>e</u> com as suas irmãs e com a sua avó. (3)</p> <p>A sua irmã mais nova está a estudar <u>e</u> a sua irmã mais velha está a ler o jornal <u>e</u> a sua avó está a fazer malha e os seus pais estão a trabalhar. (3)</p>	<p>O menino que fala no texto mora com os seus pais, as suas irmãs e com a sua avó.</p> <p>A sua irmã mais nova está a estudar, a sua irmã mais velha está a ler o jornal, a sua avó está a fazer malha e os seus pais estão a trabalhar.</p>
<b>Sujeito 14</b>	<p>Ele mora com (...) seu pai <u>e</u> (...) sua mãe <u>e</u> a sua avó e (...) suas duas irmãs. (2)</p> <p>O Filipe está a jogar às cartas com a sua irmã mais nova <u>e</u> (...) sua irmã mais velha está ler o <b>journal</b> <u>e</u> a sua avó a fazer malha e (...) seus pais estão a trabalhar. (2)</p>	<p>Ele mora com seu pai, a sua mãe, a sua avó e as suas duas irmãs.</p> <p>O Filipe joga às cartas com a sua irmã mais nova, a sua irmã mais velha está ler o jornal, a sua avó a fazer malha e os seus pais estão a trabalhar.</p>
<b>Notas explicativas do investigador:</b> Tal como se referiu em relação ao Grupo 1, alguns elementos do Grupo 2 cometem também desvios que consistem na repetição inadequada da conjunção “e” em lugar da vírgula. Provavelmente, trata-se de influência do árabe, língua que permite na sua estrutura sintática a repetição da conjunção <و>, equivalente à conjunção <e>.		



<b>Identificação dos desvios</b> <u>Contração preposição – artigo</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 2</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 10	(...) meu pai é funcionário <u>em uma</u> escola. (3)	O meu pai é funcionário numa escola.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Verifica-se um desvio registado na contração da preposição “em” e o artigo indefinido “uma”.		

<b>Identificação dos desvios</b> <u>Verbos</u> (2): atividade n.º2 (3): atividade n.º3		
<b>Grupo 1</b>	<b>Excertos das produções escritas</b>	<b>Correção de acordo com a norma do PE</b>
Sujeito 11	A minha mãe <u>trabalhe</u> . (3)	A minha mãe trabalha.
Sujeito 15	Ficamos juntos para <u>ter</u> a oportunidade de conversar sobre o nosso dia (3)	Ficamos juntos para termos a oportunidade de conversar sobre o nosso dia.
<b>Notas explicativas do investigador:</b> ► Desvios verificados na flexão do verbo no presente do indicativo e no infinitivo pessoal. No primeiro desvio parece que o sujeito transfere a terminação da conjugação do verbo travailler (ex. Ma mère travaille.). No segundo desvio constata-se a dificuldade em aplicar o infinitivo pessoal, porque trata-se de uma estrutura marcada da língua portuguesa. Percebe-se que estas transferências estão relacionadas com as línguas que compõem o repertório dos sujeitos.		



## **Anexo 7**

### **Aspetos contrastivos entre o árabe e o português**



## 7.1 Alfabeto árabe e respetiva correspondência em língua portuguesa

Transliteração	Pronúncia	Nome da Letra	Letra em Árabe	Nº
‘		ألف \ Alife	ا	1
B	“B” em português	باء /Ba	ب	2
T	“T” em português	تاء /Ta	ت	3
TH	“Th” em inglês como <i>thing</i>	ثاء /Tha	ث	4
J	“J” em português	جيم /Jim	ج	5
H	Ar expirado	حاء /Ha	ح	6
H	“J” em espanhol como <b>Juan</b>	Há	خ	7
D	“D” em português	دال /Dal	د	8
D	“D” interdental como em inglês <i>weather</i>	ذال /Dhal	ذ	9
R	“R” em espanhol	راء /Ra	ر	10
Z	“Z” em português	زين /Zay	ز	11
S	“S” em português, como som, sal...	سين /Sin	س	12
X	“Ch” em português Oxalá, <b>China</b> ou “S” no fim da sílabas	شين /Xine	ش	13
S	“S” enfático	صاد /Sad	ص	14
D	“D” enfático	ضاد /Dad	ض	15
T	“T” enfático	طاء /Ta	ط	16
Z	“Z” enfático	ظاء /Zad	ظ	17
	Som emitido com a laringe comprida.	عين /‘aine	ع	18
R	“R” português, como <b>Roberto</b>	غين /Raine	غ	19
F	“F” português	فاء /Fa	ف	20
Q	“C” ou “Q” muito gutural	قاف /Qáf	ق	21
K	“C” ou “Q” em português, como <b>Casal, Quase</b>	فاء /Kaf	ك	22
L	“L” português	لام /Lam	ل	23
M	“M” português	ميم /Mim	م	24
N	“N” português	نون /Nun	ن	25
H	“H” inglês: <b>Haw</b> , <b>Haiti</b> .	هاء / Ha	ه	26
W	“W” inglês: <b>Way</b>	واو /Waw	و	27
Y	“Y” de New <b>York</b>	ياء /Ya	ي	28

## 7.2 As vogais/*harakat* na língua árabe

Na língua árabe as vogais, *harakât* “movimentos”, dividem-se em breves, longas e duplas. As vogais breves representam-se por três sinais que se escrevem por cima ou por baixo das consoantes e que correspondem, respetivamente, ao “a”, ao “u” e ao “i”. Na língua árabe, a vocalização das palavras chama-se *axakl*.

As vogais breves são:

- *Fatha* é um traço oblíquo que se coloca por cima da letra e que se pronuncia como a —
- *Damma* é um traço parecido com a letra *ﺀ* mais pequena que se coloca por cima da letra e que se pronuncia u —
- *Kassera* é um traço oblíquo que se coloca por baixo das letras e se pronuncia i ◌

Estes dois quadros ajudam de certo modo a compreender a leitura das vogais breves:

Representação gráfica do movimento	Nome da vogal/movimento	O significado do nome das vogais em árabe	Trans-literação	Pronúncia na língua portuguesa
—	<i>Fatha</i>	Abertura	A	Marta
—	<i>Damma</i>	Apertar	U	Rute
—	<i>Kassera</i>	Quebrar	I	Rita

**Diferentes formas das vocalizações, *xakl*, da consoante ب = b com as vogais breves:**

Consoante árabe com a vogal	Transliteração	Leitura na língua portuguesa
بَ	Ba	<b>Barcelona</b>
بُ	Bu	<b>Burgos</b>
بِ	Bi	<b>Bilbao</b>

### 7.3 Características dos pronomes possessivos na língua árabe em comparação com o português

Tal como em português, o árabe apresenta também um sistema de possessivos. Porém, enquanto que na língua portuguesa os possessivos são palavras autónomas que tipicamente se empregam antes do nome que determinam, em árabe, os possessivos são partículas que se colocam no fim do nome (sufixos) que determinam.

Uma outra diferença distingue os possessivos árabes: estes concordam em pessoa, género e número com o nome que pronominalizam, mas não concordam em género e número com os substantivos que determinam. Assim, uma tradução mais literal dos possessivos árabes pode-se fazer por meio de complementos, como por exemplo, “de mim”, “de ti”, “dele”, etc.

Em síntese:

- ▶ Os possessivos são afixos que se ligam ao fim do nome que determinam.
- ▶ Os possessivos não concordam em género e número com os nomes aos quais se ligam.
- ▶ Os possessivos variam em função da pessoa, género e número do possuidor.

Exemplos:

#### A palavra “livro/ كتاب em árabe usada com o pronome possessivo

Plural جَمْعٌ	Dual مُتَنِي	Singular مُفْرَدٌ
كِتَابُنَا O <b>nosso</b> livro	كِتَابُنَا O <b>nosso</b> livro	كِتَابِي O <b>meu</b> livro
كِتَابُكُمْ O <b>vosso</b> livro (mas.)	كِتَابُكُمَا O <b>vosso</b> livro	كِتَابُكَ O <b>teu</b> livro
كِتَابُكُنَّ O <b>vosso</b> livro (fem.)		كِتَابُكِ O <b>teu</b> livro
كِتَابُهُمْ O livro <b>deles</b> (mas.)	كِتَابُهُمَا O livro <b>deles</b>	كِتَابُهُ O <b>seu</b> livro O livro <b>dele</b>
كِتَابُهُنَّ O livro <b>delas</b> (fem.)		كِتَابُهَا O <b>seu</b> livro O livro <b>dela</b>





## **Anexo 8**

### **Outras informações**



"ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين" ﷻ

بتعاون مع  
مجلة اللغات واللسانيات



جامعة سيدي محمد بن عبد الله  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
ظهير المهرارز - فاس

مجموعة البحث والدراسات اللسانية

تنظم

ندوة في موضوع:

# اللغات المستعملة بالمغرب: وصف، مقارنة وأفاق بيداغوجية

Colloque du Groupe de Recherche et d'Etudes Linguistiques  
avec la collaboration de la revue Langues et Linguistique

**Langues en usage au Maroc:**  
**description, comparaison et perspectives pédagogiques**

الجمعة 22 والسبت 23 ماي 2009  
Vendredi 22 et Samedi 23 Mai 2009

## البرنامج Programme

Vendredi 22 Mai 2009

الجمعة 22 ماي 2009

9h. Ouverture des journées d'étude

افتتاح أعمال اليوميين الدراسيين

9h - 9h 10: Mot du comité d'organisation

كلمة اللجنة التنظيمية

9h 10 - 9h :20 Ouverture officielle par M. Le Doyen

افتتاح الملتقى بكلمة السيد العميد

9h 20 - 9h 30 : Allocution de M. le Directeur de la Revue Langues et Linguistique

كلمة السيد مدير مجلة اللغات و اللسانيات

9h 30 - 10 h : Réception, expositions (publications de la faculté concernant les langues et la linguistique, 10ème anniversaire de la revue Langues et Linguistique)

حفلة الافتتاح، معارض (منشورات الكلية المتعلقة بمجال اللغات و اللسانيات، الذكرى العاشرة لصدور

مجلة اللغات و اللسانيات)

10h : Modérateur M'hammed Aouraghe: Rapporteurs : Rajae Azzouzi et Nadia Boutechkil

10h -10h 20 : Sanae Errachidi, Département de Langue et Littérature Arabes,

Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, " تلقى الملفوظ اللامرئي / اللغة العبرية نموذجاً "

" Réception du message non visible : cas de l'hébreu "

10h 20 -10h 40 : Mohammed Lahbabi , Professeur de russe, Faculté des Lettres

de Dhar El Mehraz - Fès, " أوجه التشابه و الاختلاف في حالات الإعراب في اللغتين العربية والروسية "

" Ressemblances et divergences entre le système casuel de l'arabe et du russe

10h 40 - 11h : Rachid Elarjoui, Département de Langue et Littérature Arabes,

Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès,

" اللغات الشرقية في الجامعات المغربية . الواقع والآفاق "

" Les langues orientales à l'université marocaine : réalité et perspectives "

11h - 11h 20 : Mostafa Bouanani, Département de Langue et Littérature Arabes,

Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, " المسارات المعرفية لإنجاز اللغة وإدراكها "

Processus cognitifs de la compréhension et de la production du langage "

11h 20 - 11h 50: Débat

15h : Modérateur : Miloud Taïfi, Rapporteurs : Driss Hammoud et Rim Esserraji

15h - 15h 20 : Mayasumi Murakami, lecteur de japonais pour l'Agence Japonaise

de Coopération Internationale à la Faculté des Lettres de Dhar Le Mehraz - Fès,

" Teaching Japanese in Morocco "

**15h 20 - 15h 40 :** Fatima Sadiqi, Professeur de linguistique et des études de genre, Professeur affilié à l'Université de Harvard, membre de L'ECOSOC aux Nations Unies, et Présidente du Centre Isis pour Femmes et Développement, "**L'Enseignement de l'Amazigh au Maroc : Quelles Réalités et Perspectives** "  
**15h 40 - 16h :** Moha Ennaji, Professeur de linguistique, culture et études de genre, directeur de la revue Languages and Linguistics, Directeur du Festival de la Culture Amazighe de Fès, "**La langue amazighe composante fondamentale de la culture marocaine** "

**16h - 16h 30 :** Débat

**16h 30 :** Modérateur : Ahmed Amrani, Rapporteur : Hanane Maghraoui

**16h 30 - 16h 40 :** Abdelilah Suisse, Université D'Aveiro, Portugal, "**Réflexions sur l'apprentissage du portugais par des étudiants arabophones** ".

**16h 40 - 17h :** Fouad Brigui, Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, "**Linguistique comparée et pratiques pédagogiques** "

**17h - 17h 20:** Thami Benkirane, Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, "**Lectures d'image et dérives du sens** "

**17h 20 - 17h 50 :** Débat

**Samedi 23 Mai 2009**

**السبت 23 ماي 2009**

**9h :** Modérateur : Chakib Tazi, Rapporteur : Mohammed Nabih

**9h - 9h 20 :** Abdelhafid Tbaili, Département d'Histoire, Université Mohammed V de Rabat, "**حول تجربة تدريس اللغة العثمانية التركية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط** "

**" A propos d'une expérience d'enseignement de la langue turque à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat "**

**9h 20 - 9h 40 :** Abdallah Maârouf, Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, "**Statut, usage et fonction de la langue française au Maroc** "

**9h 40 - 10h :** Débat

**10h :** Modérateur : Fatima Sadiqi, Rapporteur : Rim Esserraji

**10h - 10h 20 :** Kenza Saadani , Département de Langue et Littérature Anglaises, Faculté des Lettres de Saïss - Fès, "**Teaching English within the new reform: A case study of Sidi Mohammed Ben Abdellah University** "

**10h 20 - 10h 40 :** Adiba Bousfiha, Département de Langue et Littérature



Anglaises, Faculté des Lettres de Saïss - Fès, " **Learning, and communicating via, English as a Foreign Language and the Importance of Developing Cultural Awareness for Communication Purposes** ",

**10h 40 - 11h:** Abdelhamid Nfissi & Drissia Chouit, Département de Langue et Littérature Anglaises, Faculté des Lettres de Meknès, "**The teaching of grammar at the university level: perspectives and realities**"

**11h - 11h 30 :** Débat

**11h 30 - 11h 40 :** Clôture des journées d'étude : Mot du comité

d'organisation اختتام اليوميين الدراسيين: كلمة اللجنة التنظيمية

Participants s'étant excusés et dont les communications sont susceptibles d'être publiées dans les actes de la rencontre :

قائمة المتدخلين الذين تعذرت عليهم المشاركة الفعلية و الذين وعدوا بموافقاتنا ينص مداخلتهم المكتوب قصد نشره في أعمال اليوميين الدراسيين

*Jorge Pinto, lecteur de portugais au Centre Culturel de l'Ambassade du Portugal au Maroc, "Le Portugais langue étrangère au Maroc: de l'analyse des difficultés aux stratégies d'enseignement-apprentissage".*  
*Jean Loubatières, Institut National des Langues Orientales, Paris, France, " Faux (linguistiquement) et contre-productif (stratégiquement) : le vice fondamental du " coup d'état " sociolinguistique. "*  
*Mohyédine Benlakhdar, Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, " Enseignement du français dans les FEF : contenu et contraintes calendaires "*  
*Hicham Zine el abidine, Faculté des lettres et des sciences humaines Ben M'sik, Université Hassan II - Mohammedia, "Problématique de l'enseignement de l'italien, comme deuxième langue étrangère, dans les établissements universitaires marocains"*  
*Khadija Hassala, Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres de Dhar El Mehraz - Fès, " Quelques réflexions à partir d'une expérience de traduction de contes oraux "*

Comité d'organisation : Fouad Brigui, Mohyédine Benlakhdar, Souad Slaoui, Mohammed Moubtassim, Assia Bouayad, El Alia Farès, Abdallah Zdaâ